



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIADE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

JOSÉ CARLOS LIMA

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL:
PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA
ESTADUAL NA PENITENCIÁRIA LEMOS DE BRITO DE SALVADOR-BA

Salvador, Bahia

2023

JOSÉ CARLOS LIMA

**MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL:
PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA
DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE SALVADOR-BA**

Texto para Defesa de tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), produzida na Linha de Pesquisa: Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle, como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado.

Orientadora: Prof^{ta} Dr^a Fernanda Ravazzano Lopes Baqueiro

Salvador, Bahia

2023

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

L732 Lima, José Carlos

Multiletramentos na educação prisional: prática pedagógica da leitura e escrita em uma Escola do Ensino Fundamental II de Salvador-Ba / José Carlos Lima. – Salvador, 2023.
209 f.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Ravazzano Lopes Baqueiro.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania. Linha de Pesquisa: Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle.

1. Política de Educação Prisional 2. Educação no Sistema Prisional
3. Programa de Ressocialização 4. Educação de Jovens e Adultos
5. Multiletramentos I. Baqueiro, Fernanda Ravazzano Lopes – Orientador
II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 376.5:343.261(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ CARLOS LIMA

**"MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA ESTADUAL NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO DE
SALVADOR-BA".**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Políticas
Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 29 de junho de 2023.

Banca Examinadora:



Prof.(a)s. Dr.(a)s. Fernanda Ravazzano Lopes Baqueiro - UCSAL (orientadora)

Prof.(a) Dr.(a) Kátia Oliver de Sá - UCSAL

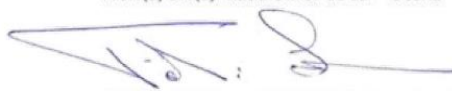


Documento assinado digitalmente

KATIA OLIVER DE SA

Data: 10/10/2023 21:51:35-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Heleni Duarte Dantas de Ávila - UFRB



Prof.(a) Dr.(a) Thaize de Carvalho Correia - UFBA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que, com seu infinito amor, tem sido meu refúgio, minha fortaleza, pois sem Ele eu não teria traçado o meu caminho e feito a minha escolha pela profissão na área do Magistério.

Serei eternamente grato aos colegas de profissão que contribuíram para ampliar o meu conhecimento e, de modo singular, aos demais colegas/amigos por terem me apoiado e ficado ao meu lado nos momentos mais complexos da vida acadêmica. Foi muito bom compartilhar esses momentos com vocês!

Agradeço aos professores da Escola Estadual na Penitenciária Lemos de Brito que tiveram a disposição e iniciativa de participar desta pesquisa de forma comprometida e engajada para enriquecimento desta.

Muitíssimo obrigado à professora orientadora, pelo comprometimento, seriedade, palavras de incentivo, atenção, por não medir esforços para que fossem superadas todas as dificuldades dessa caminhada e, em especial, aos demais professores e funcionários da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire (DEMO, 2015, p. 320).

LIMA, José Carlos. **Multiletramentos na educação prisional**: Prática pedagógica da leitura e escrita em uma escola do ensino Fundamental II de Salvador-Ba. 187 f. Tese (Doutorado). Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, Bahia, 2023.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo apontar como se desenvolve a prática pedagógica de multiletramentos na educação prisional no ensino fundamental II a partir da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual na Penitenciária Lemos de Brito do município de Salvador -Ba. A opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica, realizada através de teses e dissertações da CAPES, publicadas em 2010 a 2022 e o estudo de caso, feito na Escola Estadual Lemos de Brito, localizada na Unidade Prisional com mesmo nome, a partir da observação simples não participativa em aulas de compreensão leitora e grupos focais com alunos participantes. Investigou o cotidiano do contexto da sala de aula, onde foram analisados, conforme relatos pelos professores, os momentos que envolveram os alunos com relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita e letramento, assim como a prática pedagógica e os reflexos desta no processo de formação do sujeito leitor crítico e reflexivo sobre a realidade social. Para identificar a percepção dos professores sobre a prática de alfabetizar letrando, e de que maneira isso influencia suas estratégias de ensino na educação prisional. Ficou constatado, a partir das falas dos alunos, significativas dificuldades, como: a falta de material pedagógico, formação continuada dos professores e de referenciais sobre como educar adultos. Este estudo permite concluir que há necessidade de políticas que priorizem a formação docente, para que esta possa construir uma EJA mais qualificada na educação prisional. Com isso, entendemos que as escolas prisionais precisam ter um viés educacional que fortaleça o sujeito, promovendo suas potencialidades e priorizando sua transformação. Os dados coletados e as pesquisas analisadas apontam para uma multiplicidade de desafios específicos da educação prisional enfrentados pelos professores, além dos desafios específicos do processo educacional. O ambiente prisional e a forma como o Estado conduz a política prisional e a educação nas prisões também limitam a atuação do professor, restringem seu desenvolvimento profissional e restringem as possibilidades de sucesso das iniciativas apresentadas.

Palavras-Chaves: Política de educação prisional. Educação no sistema prisional. Programa de ressocialização. Educação de Jovens e Adultos. Multiletramentos.

LIMA, Jose Carlos. **Multiliteracy in prison education:** pedagogical practice of reading and writing in an Elementary School II in Salvador-Ba. 187f. Thesis (Doctorate). Catholic University of Salvador (UCSal), Salvador, Bahia, 2023.

ABSTRACT

This study aimed to point out how to develop the pedagogical practice of multiliteracy in prison education in elementary school II from Youth and Adult Education at the State School at the Lemos de Brito Penitentiary in the city of Salvador -Ba. The methodological option was the bibliographical research, carried out through CAPES theses and dissertations, published in 2010 to 2022 and the case study, carried out at the State School Lemos de Brito, located in the Prison Unit with the same name, from the simple observation not participatory in reading comprehension classes and focus groups with participating students. It investigated the everyday context of the classroom, where the moments that involved the students in relation to the acquisition and development of reading, writing and literacy were analyzed, as well as the pedagogical practice and its reflexes in the classroom. formation process of the critical and reflective reader subject about the social reality. To identify the teachers' perception about the practice of teaching literacy, and how this influences their teaching strategies in prison education. It was verified, from the students' speeches, significant difficulties, such as: the lack of pedagogical material, continuing education of teachers and references on how to educate adults. This study allows us to conclude that there is a need for policies that prioritize teacher training, so that it can build a more qualified EJA in prison education. With this, we understand that prison schools need to have an educational bias that strengthens the subject, promoting its potential and prioritizing its transformation. The data collected and the research analyzed point to a multitude of challenges specific to prison education faced by teachers, in addition to the specific challenges of the educational process. The prison environment and the way in which the State conducts prison policy and education in prisons also limit the teacher's performance, restrict their professional development and restrict the possibilities of success of the presented initiatives.

Keywords: Prison education policy. Education in the prison system. Resocialization program. Youth and Adult Education. Multiliteracy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTC	Comissão Técnica de Classificação
CP	Código Penal
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
DEPEN	Departamento Penitenciário nacional
EJA	Educação Jovens Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAJOP	Gabinete de Apoio Jurídico às Organizações Populares
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não-Governamental
INFOPEN	Sistema de Informações Penitenciárias
IPEA	Pesquisa Econômica Aplicada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAR	Plano de Ação Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
RedLECE	Rede Latino-americana de Educação em Contextos de Confinamento –
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População prisional	20
Gráfico 2 - Distribuição por faixa etária no sistema prisional baiano	22
Gráfico 3 - Grau de instrução da população prisional do Brasil	23
Gráfico 4 - Grau de instrução da população prisional da Bahia	24
Gráfico 5 - Atividades mais apreciadas pelos alunos.....	117
Gráfico 6 - As maiores dificuldade dos alunos durante as aulas de leitura e escrita	124

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2.	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO, NO ESTADO DA BAHIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
2.1	CONTEXTO DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E INDICADORES DE REALIDADE NO ESTADO DA BAHIA	25
2.2	O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL	32
2.3	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: PERSPECTIVAS PARA A EJA	40
2.3.1	Política nacional de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade	47
2.4	EJA NO SISTEMA PRISIONAL: POSSIBILIDADES PARA A CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO	51
2.5	EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: "PROGRAMAS DE RESSOCIALIZAÇÃO"	54
3	MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL: A INTERLOCUÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA	59
3.1	DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO	59
3.2	AS MULTIMODALIDADES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS	74
3.3	O MULTILETRAMENTO CRÍTICO E O PAPEL DA LEITURA/ESCRITA NO PROCESSO DA PRÁTICA CIDADÃ	78
3.3.1	A práxis da Pedagogia dos Multiletramentos a partir das práticas pedagógicas de leitura e escrita	
3.3.2	Alfabetização de Jovens e Adultos e a experiência do Multiletramento	91
3.4	O MULTILETRAMENTO : DESAFIANDO REALIDADES NA EDUCAÇÃO PRISIONAL	94
3.4.1	Função social da leitura e da escrita no processo de alfabetização para (re)ssociação	99
4	O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO E OS ACHADOS	107
4.1	O ESTUDO DE CASO	108
4.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	109
4.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	111
4.3.1	Primeira técnica: Coleta de dados	111
4.3.2	Segunda técnica: entrevista	111
4.4	ANÁLISE DE DADOS	112
4.4.1	Fases da pesquisa	113
4.5	RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	114

4.5.1	Linha de interpretação: compreendendo a reclusão por dentro e o autorreconhecimento	115
4.5.2	Atuação docente: experiências e desafios	126
4.5.3	Vivências de vida e escolarização	141
5	LIÇÕES APRENDIDAS E RECOMENDAÇÕES	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os educandos	178
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os professores da EJA	180
	ANEXO A – Registros fotográficos dos alunos	182
	ANEXO B- Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TECLE)	187
	ANEXO C- Parecer consubstanciado do CEP	204

INTRODUÇÃO

“Dizer que o ato de escrever é mais do que sua qualidade comunicativa não equivale a negá-la, mas, sim, implica sustentar a tensão do comunicável e do não comunicável, do legível e do ilegível”
(Silvia Schelemenson)

O contexto social contemporâneo, marcado, sobretudo, pela evolução da tecnologia em todas as dimensões do nosso cotidiano, tem sido cada vez mais exigente em diferentes âmbitos da formação pessoal e profissional do sujeito. O domínio da leitura e da escrita configuram, certamente as exigências mais importantes, tornando-se necessário ir além da simples aquisição e passar a fazer parte do cotidiano do indivíduo, pois, as práticas de leitura e de escrita insurgem como questão relevante para a inclusão social do sujeito, considerando o desenvolvimento das particularidades individuais e coletivas de forma positiva.

Surge daí a necessidade de pensar sobre o multiletramento, a qual busca trazer uma concepção mais ampla e diversa do que a abordagem tradicional da alfabetização, ressaltando a importância de um aprendizado contextualizado na realidade sociocultural. Importante destacar que o multiletramento faz referência a aquisição e domínio de destrezas centradas no uso pessoal, social e cultural de múltiplas ferramentas e linguagens de representação como prática social, e não só, nas habilidades instrumentais de utilização das mesmas.

Este trabalho buscou verificar a importância das práticas pedagógicas de multiletramento na educação prisional no processo de escolarização no Ensino Fundamental II da Educação de Jovens Adultos (EJA)¹ de um Colégio Estadual inserido em uma unidade prisional. Trata-se de uma investigação que busca compreender as diversidades individuais, ampliando o cenário do conhecimento tácito representado pelos saberes, culturas e interesses do sistema educacional presentes em uma escola na unidade prisional na cidade de Salvador, Bahia.

Sabe-se que, no contexto brasileiro, a Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi marcada por diversas iniciativas que objetivavam instituir aos indivíduos que não tiveram acesso à educação em idade apropriada, por inúmeras razões, elementos básicos de

¹ A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade

leitura e escrita para a inserção do jovem adulto alfabetizado no âmbito social como participante autônomo de seus direitos e deveres.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido caracterizada por ações estatais fragmentárias que visavam inicialmente à erradicação do analfabetismo e, posteriormente, à redução da baixa escolaridade. Ainda que sua história carregue as marcas da educação política, em termos pedagógicos destacam-se algumas fragilidades, possivelmente por envolvimento na consolidação hegemônica da dinâmica do capital, portanto, distante de um projeto corporativo comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

Tais perspectivas se refletem no âmbito das políticas públicas educacionais para a EJA, que, como modalidade de Educação Básica, deve ser ofertada em diversos espaços, inclusive nas instituições penais brasileiras. Embora na última década tenhamos vivenciado uma ampliação das discussões na área da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL), que resultam em dispositivos legais, ações e estudos, é preciso caminhar no sentido de garantir a direito à educação.

No ritmo frenético em que ocorreram as mudanças sociais, a globalização também foi uma das responsáveis pelo aproveitamento do consumo de informações. Passamos a movimentar um mercado de bens e serviços que abrangiam as necessidades, mas que, por outro lado tornavam os indivíduos dependentes da tecnologia e dos meios de informação (SOUZA, 2011).

Essa mudança de paradigma oriunda do avanço tecnológico resultou a comunicação, como uns elementos para a construção de um conhecimento volátil e efêmero trouxeram, ainda, uma característica bastante emblemática: a superficialidade da leitura que os indivíduos passaram a fazer dos acontecimentos sociais. Assim, não seria mais necessário buscar exaustivamente as explicações dos temas, pois estão ao alcance de todos, bem como, o conhecimento que também pode ser gerado por todos.

Com base na instantaneidade dos processos de leitura e escrita de acordo com o ritmo cognitivo dos alunos, a estrutura de ensino enfrentou um desafio para os educadores: como trabalhar a imersão dos alunos diante dessa diversidade e superficialidade das informações, sobretudo na educação prisional, em que os alunos estão imersos em receios, medos, incertezas e resistência em aprender a aprender, ressignificando a forma de pensar e refletir

sobre a realidade em que convivem como alunos oprimidos, como menciona o educador Paulo Freire².

Uma das contribuições fundamentais do pensamento freiriano é o reconhecimento das dimensões pedagógicas dos processos sociais e da natureza política de todo ato educativo na EJA. É assim, na medida em que a identificação do papel que a educação desempenha na reprodução de estruturas de poder injustas frente a postulação dos setores subalternos como protagonistas de sua emancipação, traços definidores dessa corrente pedagógica, de modo que a educação se torna ao mesmo tempo uma tarefa política, de ação cultural e de incidência nas subjetividades.

Podemos ir um pouco mais longe, ao pensarmos na função da atividade pedagógica, como resultado de um processo dinâmico e dialético de construção, desarticulação e reconstrução da identidade por meio da criação e recriação permanente de simbolismos no processo histórico de construção e transformação social, realidade cultural, econômica e política, os quais refletem nos currículos escolares.

Conforme Padilha (2014) os currículos escolares foram adaptados ao novo modelo construtivista que busca promover a construção do conhecimento significativo e, para que isso aconteça, a educação deverá criar métodos que estimulem essa construção, ou seja, ensinar “aprender a aprender”.

Num mundo cada vez mais alfabetizado, os jovens adultos em muitas situações, não são capazes de compreender o que leem, nem de comunicar eficazmente por escrito para responder às situações em suas vidas diárias. Além disso, algumas pesquisas revelam que a forma de ensino da leitura e da escrita desempenha um papel crucial para o processo de escolarização no contexto da EJA.

Daí, também, a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA no âmbito da educação prisional. No caso de jovens e adultos, trata-se de uma trajetória coletiva de negação de direitos, exclusão e marginalização, o que, consequentemente, faz com que esse modelo se caracterize como uma política afirmativa de direitos de grupos sociais, historicamente negados (PADILHA, 2014, p. 56).

Enfatizar as práticas de multiletramento como uma das alternativas de reconstrução social na educação prisional, visto que houve falhas nesse processo nos últimos anos, pode elevar o ensino e seu processo de incentivo à forma de liberação de pensamentos e atitudes para o exercício da cidadania e o desenvolvimento humano.

² O conceito opressão abordado por Freire pode ser compreendido como um ato proibitivo do ser humano, ou seja, um ato de violência que parte dos indivíduos que se colocam em posições hierárquicas, detendo o poder e utilizando-o contra os oprimidos para que suas vontades sejam realizadas.

É interessante pensar nas mudanças sociais e seus reflexos na educação, mas, antes disso, vimos que os problemas que permeiam a EJA desde o seu surgimento, ainda estão em evidência, agregando os novos problemas que surgem com a modernidade, como a inacessibilidade tecnológica das camadas populares.

Os professores, no âmbito da prática profissional na educação para orientar o seu trabalho pedagógico. Tais elementos são produtos de sua formação profissional, de suas experiências pessoais e de sua interação com os alunos, podendo ser a chave para a compreensão dos processos que ocorrem na sala de aula. Essas formas de interpretar seu trabalho e realidade são chamadas de concepções, termo que agrupa “teorias pedagógicas pessoais, reconstruídas a partir de saberes pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos por meio da formação e da prática pedagógica” (DI PIERRO, 2016, p. 86) e são a base de estudo desenvolvido por este autor ao focar as concepções que professores das áreas fundamentais do ensino fundamental têm sobre a multiplicidade e variedade das práticas letradas que engendram ao ato de ler e escrever no contexto educacional.

Com base na vivência e reflexões dessa realidade, levantamos a seguinte questão Como se desenvolve a prática pedagógica de multiletramento na educação prisional no ensino fundamental II a partir da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual na Penitenciária Lemos de Brito do município de Salvador -Ba?

A partir deste problema de pesquisa, desdobram-se outras questões, que norteiam este estudo:

- Quais as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores na produção textual e na leitura produzem sentido para os alunos a partir da ideia de multiletramento na era digital?
- Quais as diretrizes curriculares utilizadas no Ensino Fundamental II na Escola na unidade prisional investigada, para a prática de multiletramento

Definimos, como objetivo geral, apontar como se desenvolve a prática pedagógica de multiletramento na educação prisional no ensino fundamental II a partir da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual na Penitenciária Lemos de Brito do município de Salvador -Ba.

Nas últimas três décadas do século XIX, os conceitos de práticas pedagógicas na alfabetização da EJA sofreram modificações significativas. No entanto, embora essa evolução esteja integrada aos novos programas curriculares, Soares (2010) corrobora que ainda encontra “resistências importantes nas práticas dos professores”. Essas práticas assentam provavelmente na forma como aprenderam a ler e a escrever, no quadro de uma perspectiva que privilegia a aprendizagem do código, esquecendo-se da própria natureza da

multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, que é a construção e produção de sentidos em situações, o que se denomina multiletramento na esfera da leitura e escrita.

Para Paiva (2011, p. 95), “ao entrar em contato com o texto e buscar sua intencionalidade, o sujeito se abre para as possibilidades de sentido, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou sugerem”. Em seguida, a leitura ocorre quando o leitor reconhece as palavras faladas em seu cotidiano, caso contrário, ele entra em um novo processo de aprendizagem de vocabulários. Souza (2012) corrobora, ao citar que o conhecimento da língua não é suficiente para a interpretação da leitura, pois o leitor precisa conhecer os significados das palavras que se configuram durante sua experiência, desde os mais comuns e individuais até os oriundos de intercâmbios com outras pessoas do seu universo social e cultural.

Segundo Soares (2010), esta forma de ver a educação remete-nos para uma concepção pouco completa e insuficiente, na qual uma melhor abordagem e análise filosófica poderiam explicar essas questões. Mas essa visão ingênua e limitada não inclui em sua representação da realidade externa e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem expressar o modo como pensa. Por outro lado, a representação mental do mundo externo e de si mesmo pode ser entendido como a percepção de cada um.

O presente estudo foi motivado a partir da trajetória do autor, enquanto professor na Escola da Penitenciária Lemos de Brito (PLB), Salvador-Bahia, há mais de quatro anos, nos variados módulos prisionais masculino e no feminino, ensinando Matemática na Educação de Jovens e Adultos no Fundamental II e Ensino Médio, por ser licenciado em Matemática; e professor na Educação de Jovens e Adultos Fundamental I (todas as disciplinas) por ser licenciado em Pedagogia.

Nessa experiência do sistema prisional, a dificuldade em adentrar com qualquer material diferente, ou seja, não permitido pela diretoria, que não fosse o pedagógico rotineiro, mesmo que para facilitar o uso da metodologia do multiletramento e propiciar uma aprendizagem prática educacional significativa dentro das celas, me conduziu ao interesse de investigar como ocorre o Letramento e o multiletramentos nas disciplinas do conhecimento dentro da educação em prisões. Entendemos que a impossibilidade do uso das tecnologias recursionais, enfraquece as metodologias que propiciariam outras práticas pedagógicas dos docentes que laboram nesses espaços do sistema prisional.

Também foi motivado pela experiência de ter ministrado formação continuada em letramentos para professoras/es do Estado, junto ao Programa Pacto do Ensino Médio-MEC

em alguns municípios nos anos de 2015/2016, bem como, a partir dos estudos realizados no mestrado em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pesquisando o uso das tecnologias em classes da EJA.

A relevância deste estudo fundamenta-se na possibilidade da realização de um trabalho na perspectiva de apontar novos processos de multiletramentos e empregar a tecnologia digital como espaço em que novas práticas sociais, culturais e de linguagem têm espaço, colocando em evidência diferentes formas de ação, relação, agrupamentos, práticas sociais e ambientais, valores que instituem distintas culturas no mundo digital.

Esta pesquisa tem natureza de estudo de caso, que envolve um campo empírico exploratório e descritivo.

Na investigação, foram aplicados os seguintes procedimentos:

- a) Entrevista com professores de língua portuguesa que lecionam na Escola Estadual Lemos de Brito, localizada na Unidade Prisional com mesmo nome.
- b) Realizou-se, também, observação simples não participativa em aulas de compreensão leitora e foi aplicada a estratégia de levantamento de dados e informações através de grupos focais com alunos participantes.

Para a análise de dados foi feita a categorização e utilizado software Iramuteq³, possibilitando a triangulação dos dados coletados, os quais estão apoiados no referencial teórico para responder às questões norteadoras, esclarecer hipóteses levantadas no que concerne em 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. Realizaram-se as seguintes técnicas: 1º a técnica de Coleta de Dados, Aplicação dos Questionários; 2 técnica – Observação Simples. Fala de Pesquisa Descritiva.

Para subsidiar a discussão em torno dos objetivos expostos, esta tese está organizada em sete capítulos. Este primeiro capítulo, a introdução, abrange a abordagem a ser percorrida, a declaração do problema da pesquisa, os objetivos, sua relevância, as justificativas, as suposições fundamentais realizadas e os antecedentes do investigador e sua experiência com a temática que respalda o objeto da pesquisa.

O segundo capítulo busca discutir os aspectos legais da educação escolar no sistema prisional, percorrendo sobre os desafios, impasses e as conquistas obtidas nos contextos

³ IRaMuTeQ é um software livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso. Foi desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales da Universidade de Toulouse. Desenvolve um programa informático que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Fonte: MOITA LOPES, 2017, p. 87).

nacional e estadual. As discussões empreendidas nesse capítulo buscam avaliar a legislação que assegura o direito dos indivíduos privados de liberdade, seus avanços nos últimos 10 anos e, sobretudo, na cidade do Salvador-Ba.

O terceiro, busca apresentar e analisar as Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizando, deste modo, uma síntese histórica, seguida de uma apreciação dos documentos que instituem a base legal para o funcionamento e implementação da EJA no cenário brasileiro. Neste aspecto, abordamos a EJA como uma modalidade de ensino desde a sua concepção às práticas pedagógicas que lhe são pertinentes.

No quarto capítulo, revisamos os conceitos embasados na literatura que trata sobre o letramento, tendo como eixo norteador as noções de multiletramento(s). Além disso, apresentamos uma análise entre os modelos ideológicos educacionais de letramento e, em seguida, discorremos sobre as dimensões das práticas e projetos de multiletramento, assim como, o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita direcionadas para a inserção de seus sujeitos-aprendentes do Ensino Fundamental II – no contexto educacional da cultura letrada. Neste sentido, verificamos, para os indivíduos privados de liberdade, o acesso aos recursos tecnológicos, a real compreensão de seu papel e lugar no mundo político-social, a autonomia de seus direitos e da cidadania. Além disso, apresenta, também, as perspectivas históricas da avaliação das práticas pedagógicas no processo de escolarização no Ensino Fundamental II no Brasil, enfatizando o percurso evolutivo da concepção educativa do processo de avaliação, demonstrando a sua transformação no âmbito social e até as práticas avaliativas mais complexas e construtivas para formação dos estudantes da EJA, especialmente em termos do desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico adotado na presente pesquisa, esclarecendo as particularidades do estudo de caso realizado, no modelo elencado pela pesquisa de natureza qualitativa, além de demonstrar, efetivamente, os critérios para a escolha dos instrumentos de coleta de dados. Apresenta, de igual modo, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descrição da amostra, que será composta por 28 sujeitos, sendo 22 alunos e 4 professores.

O sexto capítulo foi reservado às discussões dos resultados da pesquisa. Através da análise de conteúdo, foi discutido sobre as narrativas dos alunos e professores, obtidas mediante a entrevista semiestruturada. Tendo em vista um melhor entendimento do universo dos sujeitos pesquisados, alguns gráficos, tabelas e quadros integram este capítulo com a finalidade de possibilitar a visualização, em detalhes, dos dados empíricos utilizados para ilustrar as considerações apresentadas.

Por fim, o sétimo capítulo – as considerações finais –, apresenta a síntese dos principais achados da pesquisa, buscando relacioná-los aos objetivos elencados ao longo da investigação, apontando os problemas apresentados através do levantamento feito durante a pesquisa, cujas ponderações nos remeteu a descoberta das deficiências que inviabilizam as práticas do multiletramento, tais como elas deveriam ser idealizadas, o que nos levou a sugerir algumas mudanças e propostas aos que se encontram, de forma direta, envolvidos com os processos de ensino da EJA no sistema prisional, mais especificamente no que refere-se às práticas de multiletramento neste contexto.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO, NO ESTADO DA BAHIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 1987, p.18).

Com mais de 811 mil presos, o Brasil registra a terceira maior população carcerária do mundo, atrás da China (1,6 milhão) e dos Estados Unidos (2,1 milhões). Entre 2000 e 2015, a população carcerária dos Estados Unidos aumentou 14%, enquanto a do Brasil aumentou 170%. Embora os Estados Unidos ainda encarcerem uma porcentagem maior de sua população do que qualquer outro país do mundo, as tendências de encarceramento estão em um caminho descendente: a taxa de encarceramento do país (que leva em consideração a mudança populacional) atingiu o pico de 1.000 presos por 100.000 adultos durante 2006 e 2008 e diminuiu a cada ano desde então (BARBOSA, 2007).

Ezeokeke (2013) menciona que, os especialistas atribuem isso a uma taxa de criminalidade decrescente e a mudanças nos padrões de acusação e condenação. Em contraste, a tendência do Brasil mostra que a taxa de encarceramento ainda está aumentando. De acordo com o Ministério da Segurança Pública do Brasil, a população carcerária do país ultrapassará um milhão em 2021 e chegará a 1,5 milhão em 2025. No entanto, o Brasil tem apenas metade do espaço celular necessário para acomodar seus detentos hoje.

Os desafios associados ao encarceramento em massa, no entanto, não são distribuídos igualmente entre estados e municípios e prisões federais. Em termos de capacidade, as prisões federais estão com apenas 52,5% da capacidade, enquanto as prisões estaduais estão, em média, com 197,4%. Os estados do norte, onde os surtos violentos têm sido frequentes, são os mais lotados – o Amazonas está com 483,9% da capacidade, a mais alta de qualquer outro estado. As prisões federais também gastam mais, em média, por preso (GRACIANO, 2005).

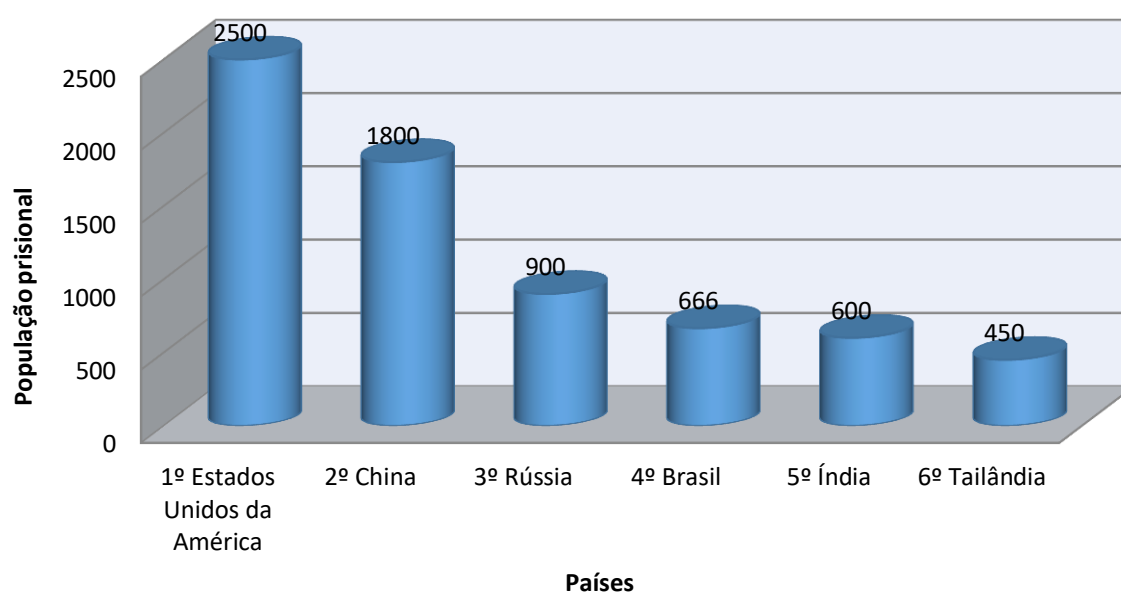
O Ministério da Segurança Pública estima o custo por preso nas penitenciárias federais em R\$ 4.800 e apenas R\$ 1.800 nas estaduais. As condições nas prisões federais são, portanto, melhor avaliadas e geralmente são consideradas mais eficazes no combate ao crime organizado. No entanto, existem apenas cinco prisões federais no Brasil, respondendo por apenas 0,1 por cento da população carcerária do Brasil (GRACIANO, 2005).

Assim como em outros países com os Estados Unidos, França e Portugal, a maioria dos encarcerados no Brasil são jovens do sexo masculino, de 18 a 29 anos, negros ou pardos,

com escolaridade mínima ou nenhuma – 89% não concluíram o ensino fundamental. É importante notar, no entanto, que as mulheres constituem o segmento de crescimento mais rápido da crescente população carcerária do Brasil: de 2005 a 2014, apenas a taxa de encarceramento de mulheres aumentou 10,7% ao ano. A maioria dos indivíduos encarcerados, tanto homens quanto mulheres, foi presa por furto ou tráfico de drogas, enquanto o homicídio representa menos de um quinto do total de detentos (MOITA LOPES, 2017).

Conforme dados do Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN) divulgados no último relatório do Departamento Penitenciário nacional (DEPEN) realizado no ano de 2020, a população prisional brasileira chegou aos mais 689 mil detentos, o que coloca o país na 4ª posição do Ranking mundial de pessoas presas, conforme Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - População prisional



Fonte: Infopen/Ministério da Justiça (2020)

Observa-se que a população prisional brasileira é bastante numerosa, e desde os anos 90 vem aumentando de forma alarmante. Os dados oficiais demonstram que entre 2001 e 2016 o crescimento foi de mais de 633%, ou seja, saiu do patamar de 120 mil presos para mais de 650 mil pessoas em situação de privação de liberdade.

Além disso, quase 40% dos presos no Brasil são provisórios que ainda não foram sentenciados, resultado de um sistema de defensoria pública cronicamente insuficiente no Brasil e da relutância dos juízes em aplicar sentenças alternativas para crimes não violentos, apesar da existência de tais leis (por exemplo, a Lei das Medidas Cautelares). Em estados do

Nordeste, a porcentagem de presos em prisão preventiva é superior a 70%. Como resultado, “muitas pessoas que aguardam julgamento são rotineiramente mantidas com presos condenados, em violação às normas internacionais e à legislação brasileira” (RAMOS, 2019).

O sistema penitenciário superlotado, subfinanciado e com falta de pessoal do país deixa as autoridades penitenciárias inadequadamente treinadas e os presos vulneráveis a abusos e recrutamento por organizações criminosas. Existem pelo menos 83 organizações criminosas operando em prisões no Brasil. Dois dos mais estabelecidos são o Comando Vermelho, sediado no Rio, e o Primeiro Comando da Capital, de São Paulo, que opera em todos os 27 estados (MOITA, 2017).

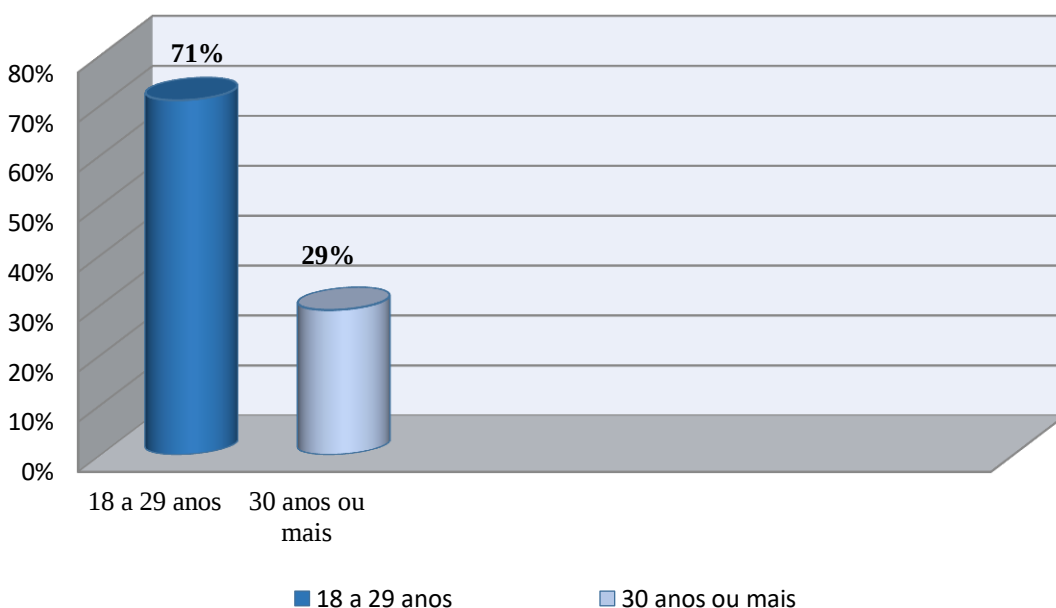
Em várias prisões brasileiras, guardas em menor número exercem controle nominal, enquanto gangues comandam atividades criminosas internamente. A natureza superlotada e insuficiente das prisões torna difícil separar os líderes das facções e gangues concorrentes e impedir a infiltração de pequenas armas e celulares. Além disso, as prisões se tornam um terreno fértil para novos recrutas, já que os internos que chegam são forçados a se afiliar em troca de sua proteção. Assim, o encarceramento em massa não apenas contribui para rebeliões recorrentes nas prisões e violência de gangues, mas também ajuda a fortalecer os grupos do crime organizado no Brasil (MOITA, 2017).

A reabilitação e a reincidência são fatores igualmente importantes para conter o fluxo de internos. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2015 mostrou que 24% dos ex-presidiários foram condenados por outro crime um ano após a libertação. Muitos detentos que se juntam a gangues na prisão em troca de proteção acabam endividados, fazendo com que voltem a se envolver com o tráfico de drogas e outras atividades criminosas. E poucos presos saem da prisão com experiência educacional ou de trabalho que melhore suas qualificações para contratação; em média, apenas 12% dos presos no Brasil recebem educação e 15% trabalham (RAMOS, 2019).

No entanto, existem algumas prisões no Brasil que estão servindo como projetos-piloto para testar políticas de reabilitação. Uma penitenciária do Paraná, resultado de uma parceria entre o governo do estado e a justiça estadual, funciona em regime semiaberto, onde todos os presos são obrigados a estudar e trabalhar. O resultado é zero reincidência. Outra forma de ressocialização já implantada em oito estados é a chamada APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados): centros de reclusão administrados pela sociedade civil, onde os presos são responsáveis por estudar, trabalhar, limpar e até pela própria segurança, já que as APACs não possuem armas ou guardas. Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o índice de reincidência dessas unidades é de cerca de 10% (MOITA, 2017).

A realidade no estado da Bahia não é diferente, conforme dados do relatório do Infopen/2020 a população carcerária no Estado é de 12.450. Além disso, os dados mostram que, no que concerne ao perfil racial, a população carcerária baiana possui mais de 84% autodeclarados negros/pretos/pardos. A faixa etária mostra ainda que a maioria é composta por jovens entre 18 e 29 anos, ou seja, 71%, enquanto que 29% são adultos como podemos notar no Gráfico 2, a seguir.

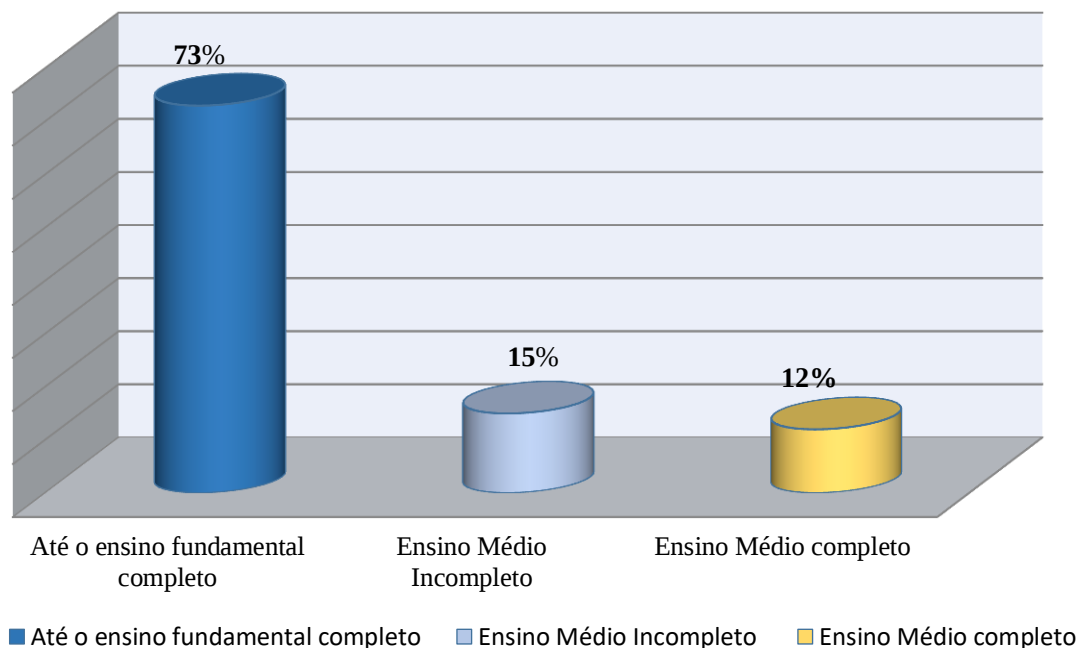
Gráfico 2 - Distribuição por faixa etária no sistema prisional baiano



Fonte: Infopen/Ministério da Justiça (2020)

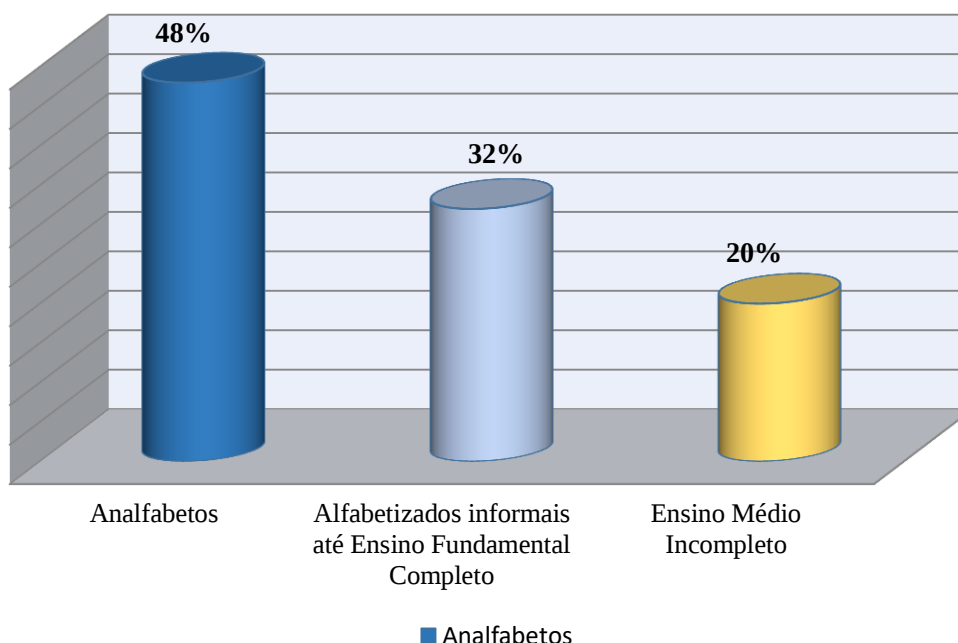
Do lado da prevenção, atenção especial deve ser dada aos jovens em situação de risco, que têm maior probabilidade de ingressar em grupos do crime organizado, especialmente em um cenário de alto desemprego, que atinge desproporcionalmente os jovens, negros ou pardos, menos qualificados e menos escolarizados. Um estudo divulgado pelo grupo da sociedade civil ‘Observatório de Favelas’ constatou que os jovens mais vulneráveis do Rio de Janeiro ingressam no tráfico de drogas entre 13 e 15 anos e citam como principal motivação o financeiro, seguido pelo pertencimento a grupos e o estilo de vida carregado de adrenalina (MOITA, 2017).

Segundo dados apresentados pelo IBGE no Censo Populacional de 2020 no contexto da população prisional, apenas 12 % havia concluído o ensino médio. No gráfico 3, a seguir, podemos compreender o grau instrução da população carcerária no Brasil.

Gráfico 3 - Grau de instrução da população prisional do Brasil

Fonte: Infopen/Ministério da Justiça (2020)

Conforme verificamos no gráfico 3, a grande maioria da população privada de liberdade tem apenas o ensino fundamental completo, enquanto que apenas de 15% possui o ensino médio incompleto e 12% o ensino médio completo, o que confirma a necessidade de elevação dos níveis de escolaridade dessa população, como medida essencial para o processo de reinserção social. No estado da Bahia, no entanto, a realidade é ainda mais preocupante, pois os dados oficiais mostram que 48 % da população em privação são analfabetos, não sabem ler e nem escrever, 32% são considerados alfabetizados informais e possuem o ensino fundamental completo, e 20% tem o ensino médio incompleto, conforme mostra o Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Grau de instrução da população prisional da Bahia

Fonte: Infopen/Ministério da Justiça (2020)

O estudo de Moita Lopes (2017) também constatou que a maioria dos adolescentes abandona a escola quando começa o tráfico de drogas, o que aponta para o importante papel que as escolas públicas podem desempenhar na prevenção. A retenção de alunos, a formação profissional e as políticas públicas voltadas à geração de renda e trabalho provavelmente afetarão positivamente os resultados da segurança pública.

Até que as taxas de encarceramento sejam abordadas, a superlotação carcerária e a violência provavelmente permanecerão altas no Brasil. Estados brasileiros sobrecarregados estão se voltando cada vez mais para a privatização como forma de melhorar as instalações, as condições de vida e as oportunidades de emprego. Em junho de 2019, havia 32 prisões privadas no Brasil. Ao explorar as perspectivas de privatização, muitos países que adotaram amplamente essa abordagem podem servir de referência para o que funciona e o que não funciona.

No exemplo dos Estados Unidos, como descobriu Lauren-Brooke Eisen, pesquisadora sênior do Brennan Center for Justice, “as prisões privadas acabaram não sendo nem melhores nem mais baratas.”, enquanto o modelo de contratos baseados em desempenho da Austrália e da Nova Zelândia está se mostrando mais bem-sucedido por implementar curso de capacitação, alfabetização dos os detentos (MOITA, 2017).

A próxima seção buscou abordar o contexto histórico do sistema prisional no cenário brasileiro, discorrendo sobre as principais especificidades e ocorrências até os dias atuais.

2.1 CONTEXTO DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E INDICADORES DE REALIDADE NO ESTADO DA BAHIA

Em cada momento histórico, o confinamento é dirigido a um determinado sujeito social. A prisão é o local onde acabam as pessoas que, na sua maioria, não tiveram educação, trabalho, saúde e qualquer tipo de garantias. Citamos para demonstrar tal assertiva, a abordagem de Foucault (2003) sobre o nascimento da prisão, o qual aborda, em sua pesquisa sobre a sociedade disciplinar, em que as instituições pedagógicas funcionam como um meio de se produzir sujeitos. Para o autor, as instituições escolares no contexto prisional poderão funcionar como um agente transformador de sujeitos em relação a realidade vivenciada.

O Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, é como se todos os moradores de Aracajú, ou o dobro da população da Islândia estivessem atrás das grades. 40% dos presos brasileiros nem foram condenados, não há defensores públicos suficientes. No Brasil, temos apenas 1/3 dos defensores públicos necessários para suprir a demanda. Mesmo os flagrados acabam esperando até 136 dias para uma primeira audiência, o que é preocupante, quase 40% deles não são condenados ao final do processo (SILVA; MOREIRA, 2020).

Barbosa (2017) esclarece que o objetivo original do sistema prisional era de confinar uma pessoa em uma prisão, não era puni-la, mas era um meio de manter o perpetrador de um crime detido até que a punição real pudesse ser executada. Isso geralmente acontecia na forma de punição corporal com o objetivo de causar dor ao culpado, como ser espancado com um chicote, ou pena de morte mediante uma variedade de métodos para tirar a vida de indivíduos condenados.

A prisão é o resultado do desenvolvimento do poder disciplinar, é uma instituição onde se expande o exercício desse poder. Foucault situa a Europa do final do século XVIII e início do século XIX como o momento fundador de uma nova sociedade, a disciplinar. Embora a disciplina se torne a forma mais difundida de dominação, antes havia outros mecanismos para seu exercício, para codificar seus comportamentos contínuos, para mantê-los em uma viabilidade sem lacunas, para formar em torno deles um aparato de observação, registro e anotações e construir sobre eles um conhecimento que se acumula e centraliza (FOUCAULT, 2003).

As prisões tornaram-se mais do que apenas locais privados de liberdade, eram locais onde a disciplina era instilada. Foi feita uma tentativa de reformar os infratores após sua libertação, para que houvesse menor probabilidade de reincidência. A disciplina que as prisões tentavam implementar nos criminosos era semelhante à disciplina nas unidades militares. A ideia básica da disciplina é que a pessoa será recompensada por suas conquistas e punida pela falta de realização ou por não estar em conformidade com o estabelecido (SILVA; MOREIRA, 2020).

De acordo com Onofre (2017),

As prisões se caracterizam como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Sua arquitetura e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos de qualquer ser humano, à vida (ONOFRE, 2017, p.12).

No final do século XVIII e início do século XIX, durante o surgimento das prisões, os prisioneiros são forçados a viver e trabalhar sob estritas diretrizes de disciplina. Os prisioneiros comumente são forçados a realizarem trabalhos manuais construtivamente cada minuto em que estejam acordados. Este foi o treinamento social dos detentos para prepará-los para uma vida de produtividade após sua libertação. O monitoramento do progresso dos prisioneiros exige supervisão constante. Um oficial da prisão supervisiona-os o tempo todo para se certificar de que estão seguindo as diretrizes. A supervisão constante levou ao desenvolvimento de desenhos institucionais, a exemplo do modelo denominado panóptico, que possuía células construídas em torno de uma torre central. As janelas da torre possuíam venezianas que permitiam que os guardas enxergassem, mas impediam que os internos tivessem acesso ao interior. O prisioneiro nunca sabia se estava sendo supervisionado ou não, portanto, ele constantemente tinha que obedecer às regras (FOUCAULT, 2003).

O contexto histórico brasileiro até o ano de 1830 era orientado legalmente por meio das Ordenações Filipinas. Os crimes e penas que necessitavam ser aplicadas eram relacionadas sistematicamente aos castigos físicos e afronta em ambiente público. Exclusivamente no século XVIII iniciaram os movimentos reformistas penitenciários, os quais conseguiram alterar o conceito de prisões para custódia (MIRABETE, 2017).

Mirabete (2017) afirma que as prisões, no cenário brasileiro do século XIX eram extremamente precárias, então em 1838 a Lei Imperial instituiu a orientação para realizar massiva vistoria nos presídios. O primeiro documento foi divulgado em 1839 e apontou diversas dificuldades como falta de espaço para os indivíduos que estavam presos e a

convivência de condenados com os que aguardavam julgamento; tais condições ocorrem até os dias de hoje.

Silva (2018) em seu estudo menciona que no período de 1950 a 1952, no Brasil foram construídas Casas de Correção no Rio de Janeiro (1850) e em São Paulo (1852). Tais casas tinham o desígnio de ser uma prisão modelo do Império, onde era executada a pena de prisão por meio de ostensivo trabalho manual, sendo considerado um dos empreendimentos mais úteis e necessários no País, pela influência do sistema penitenciário em relação aos hábitos e aspectos morais dos presos.

Indo mais adiante, em 1890, o novo Código Penal brasileiro revogou as penas de morte e prisões perpétuas, restringindo a vinte oito anos a pena máxima e estabelecendo três tipos de prisão: prisão em fortalezas, prisão em estabelecimentos militares ou estabelecimentos rurais e prisões disciplinares, sendo que esta última era específica para menores de 21 anos (MIRABETE, 2017).

No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, quando o país vivia sob o jugo de uma ditadura militar, inúmeros movimentos de direitos humanos se formaram à sombra dos direitos dos presidiários, muitos dos quais, como o Gabinete de Apoio Jurídico às Organizações Populares (GAJOP) em Pernambuco, o Instituto de Acesso à Justiça (IAJ) de Porto Alegre e o Ministério Penitenciário, para citar apenas alguns, permaneceram ativos nesse campo, até o desaparecimento da ditadura. Junto com algumas organizações internacionais, como a Human Rights Watch (1999) e a Anistia Internacional (1999), as ONGs brasileiras têm sido responsáveis por conscientizar a opinião pública sobre as más condições nas prisões do país. Produções cinematográficas como "Carandiru" e "O Prisioneiro da Porta de Ferro" também cumpriram o mesmo papel (RANGEL, 2019).

Para o autor Alessandro Baratta (2002) menciona que, o direito penal apresenta a tendência de privilegiar interesses de classes dominantes no sistema e a imunizar o processo tendente à criminalização de indivíduos que pertencem a tal classe. Tais indivíduos são ligados funcionalmente à existência de acumulação capitalista e tendem a dirigir o processo de criminalização para as formas de desvio típicas das classes consideradas subalternas.

O autor Baratta (2002) explica em suas iniciais páginas as escolas da criminologia e de direito penal, iniciando com a Escola Liberal Clássica do século XVIII e XIX, os pioneiros da moderna criminologia, com Cesare Beccaria e Francesco Carrara, para quem a pena serviria apenas para a defesa social e para a eliminação do perigo social, sendo a reeducação um resultado acessório, que se pode dispensar, nesse caso. Sua crítica soa muito atual mesmo anos após ter sido elaborada.

Aliado a esse panorama nas prisões, os brasileiros ficaram profundamente assustados com a violência urbana nos últimos anos e muitas dessas preocupações foram "transferidas" para uma atitude mais agressiva em relação aos criminosos. Para piorar as coisas, as próprias prisões se tornaram uma fonte de violência. Grupos criminosos formados dentro das prisões de São Paulo passaram a atuar dentro e fora do sistema prisional e se tornaram famosos nos últimos anos por realizarem ataques a prédios públicos em resposta ao endurecimento das medidas disciplinares tomadas pelo governo local. Rebeliões nas prisões de Rondônia e Rio de Janeiro resultaram em dezenas de presidiários mortos, fato que constrangeu o país perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Dentre as inúmeras leis que compõem o Código Penal (CP), está a Lei de Execução Penal (LEP 7210/84), criada em 1984 com o objetivo de “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, p. 19), conforme a redação do seu artigo primeiro. Entre as propostas da LEP está a valorização dos direitos humanos dos presos (MIRABETE, 2017).

Neste sentido, a LEP estabelece disposições de decisão criminal possibilitando condições para melhor adequação da integração social do condenado. No que tange à finalidade de ressocialização do condenado e internado, a mencionada lei “já adota a teoria mista ou eclética, segundo a qual a natureza retributiva da pena não busca apenas a prevenção, mas também a humanização. Objetiva-se, por meio da execução, punir e humanizar” (MARCÃO, 2014, p 21).

Nos artigos 2º e 3º da LEP, que asseguram ao condenado e ao internado todos os direitos não atingidos pela sentença e pela lei, bem como preceitua a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, II, dispõe: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (BRASIL, 2002, p. 22). Verifica-se que a pena aplicada deve estar contida em lei vigente. O art. 3º destaca que a jurisdição será exercida de acordo com a Lei de Execução Penal e o Código de Processo Penal (MESQUITA JÚNIOR, 2017).

Por conseguinte, o confinamento em unidades prisionais atua como um repositório para homens e mulheres, porquanto, o sistema prisional gera e exclui os seus próprios mecanismos que respondem a uma lógica de poder que reina naquele ambiente. É a educação em geral e, especialmente nos estabelecimentos penais, que atua como uma salvaguarda da condição de ser humano para as pessoas que em algum tempo cometeram um crime (AGUIAR, 2008).

Comenta Capez (2005) que o art. 103 da LEP dispõe que, em cada Comarca deva haver ao menos uma cadeia pública com uma unidade escolar anexa, para a permanência do preso em local próximo ao meio social e familiar, o qual possibilitará a ressocialização e assistência a este. Contudo não é direito pleno do preso, o qual deve ser analisado pelo juiz da execução.

Verifica-se que a instituição da LEP revelou uma notável conquista, mesmo sendo de modo gradativo e lento, no que concerne ao direito dos indivíduos em situação de cárcere, porquanto ainda existem inúmeros relatos de encarceramento totalmente desumano devido à falta de estrutura adequada nos presídios. De acordo com Silva (2018), as políticas públicas de ressocialização adotadas no sistema prisional são incapazes de resolver as inúmeras problemáticas que aparecem a todo momento nas prisões do país.

O art. 5º da LEP estabelece a necessidade de classificação do condenado à pena privativa de liberdade, com o intuito de individualizar a pena, havendo a possibilidade de o juiz da execução realizar o exame criminológico, desde que, mediante decisão fundamentada em relação à necessidade, para a sua classificação e individualização. De acordo com o art. 96 da LEP, no Centro de Observação, local onde “realizar-se os exames gerais e o criminológico, cujos resultados serão encaminhados à Comissão Técnica de Classificação” (art. 96, da LEP). Os resultados serão encaminhados à Comissão Técnica de Classificação, a qual existe em cada estabelecimento prisional, presidida pelo diretor e composta, no mínimo, por 2 (dois) chefes de serviço, 1 (um) psiquiatra, 1 (um) psicólogo e 1 (um) assistente social, quando se tratar de condenado à pena privativa de liberdade (AVENA, 2015).

Deste modo, a configuração da prisão ao longo da história constituiu-se como sistema sociocultural próprio, que possui suas normas, preceitos, regras, procedimentos, princípios, penalidades, sanções e crenças. Rangel (2019) observa que a sobrevivência física, intelectual e moral dos prisioneiros depende inteiramente de sua adaptação às determinações desse sistema, tornando esse ambiente ainda mais penoso.

A crise econômica do nosso país provoca o crescimento da criminalidade no Brasil. A falta de oportunidades de serviços gerando subdesemprego, a criminalidade e, junto, o mercado negro de drogas e armas. É um ciclo sem fim. Um estudo realizado pela Organização não Governamental (ONG) Observatório de Favelas mostra um perfil rotulado desses homens. Negro, jovem, do sexo masculino, nascido em família numerosa e chefiada por mulher de baixa renda; abandonou a escola e, antes de entrar para o crime, acumulou algumas experiências de trabalho precárias (SILVA; MOREIRA, 2020).

No estudo realizado por Vóvio (2021) foi demonstrado uma entrevista realizada com

150 jovens da rede varejista do tráfico de drogas em favelas cariocas e 111 adolescentes da Gerência Geral de Ações Socioeducativas. Ainda é verdade que os jovens saem da escola na mesma idade em que entram no tráfico. Isso mostra que temos uma escola que não atrai jovens, o que é fundamental para se pensar em estratégias preventivas. Mais uma prova de que as políticas públicas não estão sendo feitas corretamente no país. Para mais curiosidade sobre o assunto, recomendamos assistir ao filme 'Cidade de Deus'. Diante dos fatos acima, é notável que a falta de estrutura e irresponsabilidade do Estado para conter a crise é perigosa para o próprio sistema prisional e para os que nele estão envolvidos, direta ou indiretamente.

Um exemplo é a segurança de um preso, que é quase nula, se as prisões brasileiras fossem formar um país, seria a terceira nação com mais homicídios proporcionais no mundo (primeiro Honduras, segundo Venezuela, terceiro seria Brasil). Mesmo com a má qualidade do sistema prisional, tudo fica caro, o custo de um preso é em média 1600 reais por mês e esse custo não tem data para acabar devido a todos os problemas citados acima, a cadeia brasileira não faz o que se propõe, que é reabilitar o detento para viver em sociedade. 70% deles voltam a cometer crimes e são presos novamente (ZACARIAS, 2006).

A desigualdade social também é um problema relacionado à questão dos detentos na prisão. A população negra representa mais da metade dos brasileiros (53%). A chance de um negro ser analfabeto é cinco vezes maior do que um branco, coincidentemente, 1 em cada 4 pessoas com ensino superior é negra (AVENA, 2015).

Nesse cenário, a educação é concebida independentemente do contexto em que ocorra, como direito de todos e dever do Estado, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. Desde os primeiros anos de vida, a inserção no âmbito educacional deve impulsionar o cidadão ao seu desenvolvimento intelectual, para que futuramente ele possa contribuir com a sociedade por meio do trabalho. A educação prisional é assegurada pela lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que assegura o direito e a gratuidade do acesso à esfera escolar, bem como a formação profissional ao cidadão privado de liberdade. Oferecido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de ensino visa, entre outras coisas, contribuir para a ressocialização do apenado.

Gadotti (2013) nos diz que a realidade dos profissionais que atuam em contextos prisionais, no entanto, é marcada por desafios de diversas naturezas e nem sempre o direito à educação das pessoas privadas de liberdade é assegurado. Não são raros os relatos de ausência de formação continuada, escassez de material didático, dificuldades estruturais e políticas.

Brito (2012) aponta que o contexto social atual ainda é marcado pela escassez de estrutura, superlotação e até abandono familiar nos casos de apenados do sexo feminino.

Como afirma Silva (2020, p. 34), falar sobre o sistema penitenciário e seus emaranhados, como superlotação, perpetuação do crime, violação de direitos humanos, entre outros, é falar de suas contradições. Se a educação tem por objetivo emancipar o ser humano, então o objetivo do sistema penitenciário é (re)socializar, embora suas facetas fujam desse princípio, resultando na estigmatização social e na segregação das pessoas privadas de liberdade.

Ainda, Marques (2007) aponta que pessoas privadas de liberdade tendem a advir de contextos de vulnerabilidade social, sendo a prisão outro desses contextos; o sistema penitenciário acaba não exercendo seu papel, punindo para “ensinar” e o baixo nível educacional de seu público e a superlotação tornam-se recorrentes. Moita Lopes (2017) caracteriza o sistema educacional prisional como marcado por profunda precariedade, enfrentando graves problemas de acesso e qualidade, definido pela falta de políticas voltadas aos profissionais que ali atuam. Além disso, também há: Falta de Projeto pedagógico que atenda a realidade desses espaços, carência de adequada infraestrutura, falta de treinamento em serviço, materiais didáticos e de apoio, entre outras carências, tanto de professores quanto de alunos.

A descontinuidade, juntamente com a resistência de agentes e dirigentes das unidades prisionais e a desarticulação entre instituições do Estado, além da falta de planejamento e políticas de Estado, baixo investimento financeiro, falta de diagnósticos precisos, entre outros problemas contribuem para piorar a situação do ensino nas prisões (MOITA LOPES, 2017, p.60-61).

Onofre (2015) afirma que a escola na prisão tem uma lógica paradoxal, sendo necessário o jogo da lógica da segurança e da educação para manter o preso envolvido com projetos educacionais que possam melhorar sua qualidade de vida. A partir dessa distinção, é importante observar o espaço social em que a escola está inserida para considerar a complexidade e singularidade dessa instituição.

Em relação às questões de convivência e interpessoais, Onofre (2012) aponta que os servidores penitenciários acompanham os professores por toda a prisão e são fiscalizados diariamente, como todos que visitam os detentos. Relatam, também, que a convivência com os agentes penitenciários é um pouco desconfortável, pois há regras para tudo, e entre elas citam: hora de entrar e sair das celas onde ficam as salas de aula; não é permitido ir ao banheiro ou fazer um lanche sem a companhia de um agente; ou que se sentem vigiados o tempo todo. A autora conclui que o sistema penitenciário enfrenta grandes dificuldades para colocar em prática as propostas educativas previstas em lei e, aparentemente, pouco se faz para mudar essa realidade. Nas entrelinhas, há um sentimento de comodismo, passividade e

conformidade.

A próxima seção busca refletir sobre as políticas públicas de educação no sistema prisional.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL

O processo de desenvolvimento histórico da educação prisional sempre esteve relacionado ao contexto cultural em que foi inserida ao longo dos anos, e não de forma linear (FERRARI, 2019). Esse movimento foi condicionado até mesmo pelas concepções de educação e prisão vigentes em cada momento, inclusive alguns movimentos marcaram época, entre eles o Manifesto da Escola Nova, encabeçado por autores como Anísio Teixeira, que sustentou grandes debates em prol de uma educação pública de qualidade e extensiva a todos os sujeitos, independente da classe social.

Segundo Bastos (2017), a educação oferece uma formação completa e humana ao indivíduo, que por ela pode ser modificado. Com isso, oferece a convergência necessária para o bem-estar social. Ela também destaca o papel desempenhado pela educação enquanto construção histórica, fruto dos embates de classes sociais, em prol de um equilíbrio no ato educativo efetivo.

Quando se fala em educação, de um modo geral, ela faz parte do cotidiano, dentro das famílias e diversas atividades até a escolarização, que pressupõem modelos mais formais. No entanto, é possível observar que as formas, como a educação se configura, não estão dissociadas das questões sócio-histórico-culturais (SCHMIDT, 2019). Não há linearidade na história, assim como não há homogeneidade geográfica. Diferentes territórios do país têm planejado e implementado as prisões e a própria educação prisional de acordo com as convergências também impostas por cada território.

Assim, Hernández (2008) elaborou um breve histórico sobre as reformas prisionais para o interior do Noroeste brasileiro, “dentro das três reformas prisionais modernas do Brasil: Reformatório, Casa de Detenção e Colônias Agrícolas. Deles, o mais antigo é o Reformatório, concebido como monumentos de capitais da república, com estrutura panóptica e sistema de trabalho ostensivo” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 7).

Do ponto de vista dos movimentos reguladores, segundo Arroyo (2010), devemos começar pela consolidação do direito à educação básica de todo cidadão brasileiro, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além disso, ao

instituir a Lei de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 2000), o acesso à assistência educacional é definido como um direito assegurado às pessoas privadas de liberdade e deve ser oferecido pelo Estado como instrução escolar e profissional, para reintegrar a população carcerária à sociedade. Assim, a Lei de Execuções Penais, nº 7.210/1984, afirma:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e profissionalizante do condenado e do internado.

Art. 18. Será obrigatório o Ensino Fundamental, integrando-se à rede de ensino da Unidade Federal.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou profissionalizante de nível médio será implantado nas unidades prisionais em obediência ao preceito constitucional de sua universalização (Brasil, 1984).

Esta lei visa garantir o direito à educação, também às pessoas que cumprem pena em prisões. Além disso, destaca a redução de tempo para quem participa do Projeto Leitura, estudando para ser beneficiado com a redução de tempo em seu veredicto. Conforme observa Salvador (2019), a partir da Lei de Execução Penal (LEP) que considerou que a educação poderia contribuir para a redução do tempo de cumprimento da pena e, conseqüentemente, para a ressocialização, as práticas de ensino e aprendizagem de jovens e adultos passam a ser utilizadas.

Silva (2016) aponta o notório entendimento de que a educação dentro do cárcere é um direito de todas as pessoas que ali se encontram, e está respaldado na legislação nacional e em normas internacionais, como a LEP, Constituição da República Federativa do Brasil 1988, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, a educação prisional é fruto de leis, correspondendo às exigências da sociedade como clamor social, devendo atender às circunstâncias que correspondem aos sujeitos dessa realidade demandada. Por isso, a educação prisional se constitui como uma política pública heterogênea, não linear, e submetida a diversas características, entre elas as territoriais e históricas.

Além disso, é importante apontar características da educação prisional identificadas pelos autores das diversas obras analisadas. Goffman (2018) caracteriza a prisão como uma instituição total. Segundo este autor, uma instituição total pode ser definida como uma residência e local de trabalho onde indivíduos em condições semelhantes, separados da sociedade mais ampla por um tempo significativo, vivem uma vida fechada e gerida formalmente.

O autor ainda classifica as instituições em cinco grupos. Em seu estudo, ele prioriza o grupo organizado “para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar de

peças isoladas não constitui um problema imediato: prisões e penitenciárias” (GOFFMAN, 2018, p. 17). Assim, os professores trabalham dentro de uma instituição total, onde todos os “aspectos da vida ocorrem no mesmo lugar e sob uma única autoridade” (GOFFMAN, 2018, p. 15).

O nível educacional geralmente baixo das pessoas que ingressam no sistema prisional, reduz sua atratividade no mercado de trabalho e sugere que as políticas educacionais prisionais podem ser um caminho vital para preparar os presos para um retorno bem-sucedido à sociedade. Santos (2011) menciona que, reconhecendo essa possibilidade, a lei penitenciária nacional determina que seja oferecida aos presos a oportunidade de estudo, garantindo-lhes, em especial, o ensino fundamental. Também promete aos reclusos formação vocacional e profissional.

Quanto mais superlotada, barulhenta e perigosa a prisão, é claro, menos propícia à educação. Não é de surpreender que algumas prisões notoriamente ruins, como a prisão de Roger em João Pessoa, Paraíba, não ofereça oportunidades educacionais aos detentos. Em outras prisões, apenas uma fração da população carcerária pode estudar. Na Penitenciária Estadual de São Paulo, por exemplo, quase 10 por cento dos presos - cerca de 200 internos - estariam estudando no nível primário, enquanto cerca de 5 por cento dos internos na Casa de Detenção de São Paulo estariam cursando o ensino fundamental ou médio, classes escolares, assim como cerca de 8% dos presos no presídio central de Manaus, Amazonas. Paralelamente à negação do trabalho, as prisões policiais não oferecem aos prisioneiros oportunidade de estudo (SILVA, 2016).

Chegamos ao século XXI ainda com muitos desafios a serem superados no campo das políticas educacionais e um desafio fortemente colocado no cenário educacional brasileiro, refere-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme relatado por Silva (2020), os indicadores e índices específicos apontam para um grande déficit educacional da população de 15 anos ou mais. A fragilidade educacional dessa população pode ser traduzida por meio dos indicadores clássicos de educação referentes aos anos de 1986: taxa de analfabetismo de 10,38%; número médio de anos de estudo em 6,8 anos; e outros indicadores mais específicos da área de EJA como: taxa de analfabetismo funcional⁴ de 22,16% e taxa de demanda de 54,22% pela EJA.

O Ministério da Educação tem como missão institucional cumprir os preceitos legais garantidos pela Constituição Federal de 1988, que coloca a garantia da educação como direito

⁴ São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas.

universal, como dever da Nação, desenvolvimento nacional, igualdade de oportunidades de acesso à educação de qualidade e promoção do bem comum, sem discriminação de gênero, raça, etnia, idade e qualquer outra forma de discriminação. Esta missão não é simples, considerando o tamanho do país e o tamanho e a diversidade de sua população (CRAIDY, 2010).

Ressalta-se aqui que o sistema educacional brasileiro alcançou, ao longo dos anos, avanços inegáveis no sentido de reconhecer a população de 15 anos ou mais como sujeito de direitos no acesso à educação. Como resultado da forte mobilização de importantes atores sociais - educadores e alunos, gestores, pesquisadores da EJA e entidades da sociedade civil –, Silva (2020) ressalta que a EJA se caracteriza atualmente por três importantes instrumentos. O primeiro deles é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante a EJA gratuita, como modalidade de ensino fundamental, assegurando oportunidade educacional adequada ao público-alvo.

O segundo é o Plano Nacional de Educação (PNE), que fortaleceu definitivamente a posição da EJA na agenda política, ao incorporar diversos objetivos defendidos pelos movimentos em defesa da escola pública e, no que se refere à EJA, foram 26 objetivos prioritários. O terceiro é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Ensino (FUNDEB, 2006), que regulamenta a política de financiamento da educação, incluindo alunos da EJA.

No campo do avanço da EJA o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), busca reconhecer os diferentes sujeitos da EJA que se diferenciam por gênero, idade, localização, região geográfica e etnia-raça. Arroyo (2014) aponta que, o reconhecimento das diferentes características do público da EJA é um princípio importante para o atendimento de demandas específicas. E é a partir dessa orientação que a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos Nacional tem atuado, criando condições para a oferta de EJA diferenciada, de acordo com as especificidades de seu público.

Desde 2004, o Programa Brasil Alfabetizado atende essa população por meio de turmas em instituições penais. Para reforçar essas iniciativas, o Programa Brasil Alfabetizado oferece valores diferenciados para alfabetizadores que atuam em grupos de alfabetização em penitenciária desde 2005. Essa estratégia tem se mostrado eficaz, evidenciada pelo aumento do número de grupos de alfabetização nas prisões.

Neste sentido, o Plano de Ação Articulada (PAR) é um instrumento fundamental para receber apoio técnico e financeiro da União para os municípios, contribuindo para o

desenvolvimento de ações que colaborem para a melhoria dos índices educacionais da Educação Básica (educação desde a primeira infância até o ensino médio). Este Plano de Ação Articulado responde ao Compromisso ‘Todos Pela Educação’, pacto que expressa um Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, para o período de 2014 a 2024 e que reflete um conjunto de ações articuladas, de caráter plurianual, que devem ser construídas de forma participativa entre gestores.

Nesse contexto, a SECAD tem reconhecido a população carcerária como um público mais específico, que demanda medidas urgentes de inserção educacional. O reconhecimento da população carcerária como público da Educação de Jovens e Adultos ganhou uma institucionalidade acolhida, visto que o contexto de realização da educação em estabelecimentos prisionais exige um esforço diferenciado. Um primeiro passo para o reconhecimento desse público como sujeito de direitos foi dado por meio de uma grande mobilização que resultou da parceria entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, com o apoio da UNESCO, ganhando a participação dos Fóruns da EJA, por meio do Programa Educando para a Liberdade. Essa mobilização é importante para a conscientização e adesão dos entes federados aos programas, projetos e ações que contribuem para a educação nos estabelecimentos penais, superando a configuração dominante de oferta fragmentada da educação.

Diante dessa integração de políticas, tratando a educação de forma mais sistêmica, o governo Federal nos últimos 5 (cinco) anos tem induzido à reflexão em torno das diversidades regionais e do desenvolvimento econômico e social, como forma de garantir o direito à educação. Ferreira (2014) afirma que o desafio de pensar a educação em um país continental e diverso como o Brasil se traduz em garantir o acesso a todos os brasileiros, independentemente de quaisquer características diferenciadoras - inclusive a restrição legal da liberdade. Além disso, equalizar o acesso à educação de qualidade significa explicitamente contemplar os diversos segmentos da população, incluindo jovens e adultos privados de liberdade.

Importante destacar o que dispõe a Resolução 1990/20 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas que trata da educação no sistema prisional e estabelece aos Estados Membros os seguintes princípios:

- a) A educação nas prisões deve visar ao desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em mente a história social, econômica e cultural do preso;
- (b) Todos os presos devem ter acesso à educação, inclusive programas de alfabetização, educação fundamental, formação profissional, atividades

criativas, religiosas e culturais, educação física e desportos, educação superior e biblioteca;

(c) Deve-se envidar todos os esforços destinados a incentivar os presos a participarem ativamente de todos os aspectos da educação;

(d) Todos os envolvidos na administração e gestão da prisão devem facilitar e apoiar ao máximo a instrução;

(e) A instrução deve ser um elemento essencial do regime carcerário; não se deve desencorajar os presos que participam de programas aprovados de educação formal;

(f) A formação profissional deve visar ao maior desenvolvimento do indivíduo e deve ser sensível às tendências de mercado;

(g) Deve-se atribuir um papel significativo às atividades criativas e culturais, pois tem um potencial especial no que diz respeito a permitir que os presos se desenvolvam e se expressem;

(h) Sempre que for possível, os presos devem ser autorizados a participarem da educação fora da prisão;

(i) Nos locais onde a educação tiver de ocorrer dentro da prisão, a comunidade externa deve participar ao máximo do processo;

(j) Deve-se disponibilizar as verbas, equipamentos e pessoal docente necessários para permitir que os presos recebam uma educação adequada.

Portanto, a questão da educação de jovens e adultos nas prisões está intrinsecamente contemplada nas normas internacionais de direitos humanos de caráter regional que têm aplicação no Brasil. A busca pela equidade passa por um resgate da dívida histórica com quem não conseguiu completar o ensino fundamental, tanto com quem está na escola como fora dela; tanto com quem está em liberdade como com quem se encontra em instituições penais.

Para enfrentar esse desafio de educação de qualidade para todos, incluindo a população carcerária, os entes federados devem organizar suas demandas de forma articulada. O PDE se propõe a atuar justamente por induzir esse confronto articulado entre ações e entre questões, estimulando a articulação entre educação, território e desenvolvimento, sob o escudo da promoção da diversidade e da qualidade (JULIÃO, 2009).

Dentre os instrumentos de políticas públicas disponíveis para o segmento EJA, os entes federados podem ativar recursos do Programa Brasil Alfabetizado e recursos disponíveis para a realização do Programa Educando para a Liberdade por meio de um Plano de Ação Articulado (PAR), agregando-os aos recursos existentes por meio de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Programa Brasil Alfabetizado repassa recursos financeiros, em caráter complementar, aos entes federados aderentes ao Programa, para desenvolver ações de alfabetização e pagar bolsa-benefício a voluntários que atuam como alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e coordenadores de turmas de

alfabetização em atividade e possibilita a abertura de turmas de alfabetização dentro dos próprios estabelecimentos penais, visando atender a população dessas delegacias.

É relevante destacar que a educação no sistema prisional é toda operacionalizada através da modalidade EJA e, conforme ressalta Ferreira (2018, p.37): “a educação carcerária se realiza em um contexto de educação de jovens e adultos (EJA)”.

Sobre a EJA, no entendimento de Hora e Gomes (2018):

É colocada à margem pela sociedade e, perante o Estado, sua visibilidade ainda é menor, não tendo um atendimento eficiente do sistema público, principalmente no que se refere a questões que tangem tanto ao acesso quanto à permanência nas escolas. Segundo, porque quando tratamos de EJA na educação prisional, estamos trabalhando com jovens e adultos encarcerados, o que os torna ainda mais marginalizados, mais longe do alcance de seus direitos. Se o acesso a uma educação eficiente já é de certa forma negado a jovens e adultos que estão fora da vida criminosa, como ficam então aqueles que pagam pelos seus delitos na cadeia? (HORA; GOMES, 2018, p.41).

Percebe-se que Hora e Gomes (2018) acreditam que a não operacionalização do direito da EJA às pessoas “livres” tem reflexo sobre como será aquela oferecida ao sujeito encarcerado. Contudo, conforme o entendimento de Arroyo (2015), a partir de um olhar mais cauteloso será possível perceber as similaridades dos indivíduos da EJA e a realidade social da população carcerária. Arroyo traz uma descrição sobre a realidade dos educandos da EJA, salientando que são: “pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas” (ARROYO, 2015, p.45).

Entende-se que o autor supracitado se refere, deste modo, a histórias de vida parecidas, considerando aquelas que são vítimas da exclusão social e que vivem de forma intensa em condição de extrema vulnerabilidade e indigência. Ferreira (2017, p. 88), por sua vez, assevera que:

Os jovens e adultos da EJA são aqueles que se igualam — apesar de serem diferentes no que diz respeito às questões de gênero, de etnia/raça, de geração — porque vivenciam experiências relativas à produção da existência ligadas à realização de atividades econômicas desvalorizadas socialmente. Atividades estas decorrentes da posição de consumidores e não daquela de instituidores de novas tecnologias, por exemplo. Importante, então, é trazer para o debate, além da diversidade, a existência da indissociabilidade entre a EJA e a temática de classe.

Diante do que aponta Ferreira (2017), é impossível trazer discussões sobre a educação prisional, sem questionar a condição social a que eles estão submetidos na sociedade. Ressalta-se que a promoção de mudanças nas relações de poder das instituições, sejam estas de ensino ou não é, sobretudo, segundo Ferreira (2017), desfazer-se do papel da exclusão e omissão, disfarçada no discurso de total falta de interesse e promover exaustivamente a implementação de ações que possibilitem a diminuição das desigualdades sociais.

Percebe-se que a avaliação e o registro sistemático de informações permitem que os formuladores de políticas planejem, tomem decisões informadas, façam correções de rumo durante a implementação das políticas e programas, além de fornecer dados ao público sobre os resultados alcançados para ampliar o reconhecimento social. Além disso, a transparência das informações e o controle social conferem maior legitimidade às políticas e garantem a probidade na aplicação dos recursos públicos de forma efetiva o processo de empoderamento, autonomia e ressocialização dos que se encontram a margem da sociedade (VIEIRA, 2008).

As práticas de avaliação na administração pública vão além das concepções burocráticas que a reduzem a mera fiscalização, oferecendo critérios (mérito, utilidade, efetividade, relevância e qualidade) para a escolha das prioridades de investimento e permitindo que os resultados sejam confrontados com as metas estabelecidas no planejamento. No entanto, grande parte das iniciativas de alfabetização de jovens e adultos ainda é realizada sem acompanhamento de seu desenvolvimento e impactos, refletindo a falta de tradição na avaliação sistemática de políticas e programas sociais e educacionais no Brasil. Um dos desafios pendentes nos programas de alfabetização de jovens e adultos reside, portanto, na transversalização de uma cultura de avaliação adequada aos objetivos e características deste campo de práticas educativas.

Nos últimos dez anos, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, o Brasil modernizou seu sistema estatístico e passou a avançar na produção de informações educativas. No entanto, a maioria das iniciativas de alfabetização desenvolvidas com jovens e adultos fora dos espaços escolares não são registradas pelo Censo Escolar.

O Brasil Alfabetizado, por exemplo, possui um sistema próprio de coleta de dados e produção de estatísticas (BRASIL, 2002) que regulamenta o repasse de recursos do governo federal para os estados ou parceiros. Visando subsidiar o Programa, a EJA Alfabetizado também desenvolveu um sistema de software não proprietário para matrícula e

acompanhamento (perfil e frequência dos alfabetizadores e alfabetizados, fluxos escolares, remuneração dos alfabetizadores, final situação dos alfabetizados etc.).

Em relação à experiência recente de avaliação de políticas e programas de alfabetização de jovens e adultos, duas modalidades podem ser identificadas: uma que enfatiza os resultados de aprendizagem dos alfabetizados e outra que também contempla o processo de implementação da política (FERREIRA, 2017).

Desde sua criação, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação, vem buscando incluir as etapas de planejamento, monitoramento e avaliação em suas políticas e programas implementados no sistema de educação prisional. A divisão de Avaliação e Informação Educacional da Secad contou com a colaboração do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na elaboração de um plano de monitoramento e avaliação do Programa Brasil Alfabetizado (FERREIRA, 2019).

Esse plano procurou fornecer insumos para corrigir erros e promover ajustes, isolando a contribuição do Programa para aumentar as mudanças positivas por ele induzidas. Tendo em vista os objetivos de incorporar hábitos de leitura e escrita e introduzir conhecimentos básicos de matemática no cotidiano dos alfabetizados, além de incentivá-los a continuar seus estudos, uma das várias dimensões consideradas no sistema de avaliação é a qualidade da aprendizagem. Para levantar seus conhecimentos, uma prova de leitura, escrita e matemática foi elaborada pelo Núcleo de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, e aplicada, em 2006, com uma amostra de participantes de cursos de alfabetização com duração média de três meses (FERREIRA, 2019).

Tomados em conjunto, os estudos demonstram que as perspectivas frente as políticas de educação no sistema prisional frente ao absenteísmo dos alfabetizados é um problema geral, agravando as dificuldades causadas pela curta duração dos cursos. As avaliações cognitivas realizadas no início do processo indicam que o progresso alcançado é modesto, com uma parcela considerável dos alfabetizados sem saber ler ou escrever um pequeno texto, e que corresponde à definição atual de alfabetização de nível iniciante no Brasil. A próxima seção busca discorrer mais precisamente sobre a política nacional da EJA, de alunos em situação de privação de liberdade.

2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: PERSPECTIVAS PARA A EJA

Ao longo da história brasileira, o governo federal tem sido a esfera de autoridade

responsável pela concepção, financiamento e coordenação da maioria dos programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, com a contribuição significativa de muitas organizações sociais.

No entanto, o sistema de educação básica brasileiro no sistema prisional é descentralizado, e são os estados e municípios que efetivamente mantêm as redes escolares e que acolhem a maior parte dos alunos jovens e adultos (incluindo aqueles provenientes de programas de alfabetização organizados pela sociedade civil) para sua formação continuada e consolidação de seu aprendizado. Assim, um dos aspectos mais importantes das políticas públicas de educação de jovens e adultos é que, embora sejam mais centralizadas no nível federal, tendem a ser descentralizadas para os estados e municípios. Outro aspecto relevante é a articulação e a delegação de responsabilidades dessa área educacional entre organizações governamentais e sociais (GONÇALVES, 2019).

Na história recente da educação e alfabetização de jovens e adultos, a orientação centralizado-descentralizada das políticas educacionais foi redefinida. Após a extinção do Mobral, em 1985; o governo federal deixou de oferecer programas de alfabetização diretamente para jovens e adultos e assumiu um papel meramente coadjuvante, fornecendo financiamento e apoio técnico a estados, municípios e organizações sociais por meio da Fundação Educar (1985-1990), o programa Alfabetização Solidária (1998 -2002) e o programa Brasil Alfabetizado (2003-2007) (FERREIRA, 2019).

Nesses contextos, apesar do importante papel desempenhado pelas organizações da sociedade civil na promoção da alfabetização de jovens e adultos em privação de liberdade, foram os municípios que assumiram cada vez mais a responsabilidade de oferecer oportunidades educacionais para jovens e adultos, superando os estados que, até a década de 1990, foram instituídos os principais provedores de educação corretiva (supletivo), que era o nome usado na época.

Assim, a partir de meados da década de 1990, o governo federal passou a influenciar as políticas e práticas de educação de jovens e adultos dos demais níveis de governo por meio da oferta de propostas curriculares, programas de formação de professores, distribuição e compra de livros didáticos de apoio, realização de exames, e o co-financiamento de programas desenvolvidos anteriormente.

Desde 2004, o MEC, em seu papel de regulador da política, supervisiona os programas de educação básica e alfabetização de jovens e adultos por meio da nova Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad) e instituiu uma Comissão Nacional de consulta a municípios, estados e organizações da sociedade civil. Essas medidas têm dado maior

coerência e eficácia às iniciativas do Ministério da Educação para essa modalidade de ensino, mas não têm sido suficientes para superar as dificuldades de coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos nos sistemas prisionais (FERREIRA, 2019).

A amplitude e o impacto das políticas públicas de alfabetização e educação de jovens e adultos estão fortemente condicionados ao financiamento desse tipo de educação. A escassa oferta e a má qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil podem ser explicadas, em grande medida, pelo fato de que, ao longo da história da educação brasileira, essa área de escolarização nunca recebeu níveis significativos de financiamento, embora em certos períodos tais políticas beneficiaram de financiamento associado ou de fontes próprias de financiamento.

Entre 2014 e 2016, por exemplo, os gastos dos três níveis de governo com educação de jovens e adultos variaram entre 0,3% e 0,5% do gasto total com educação, sendo os estados responsáveis pela maior parte do financiamento. Uma década depois, em 2006, apenas 1,3% dos recursos estaduais da educação foram destinados à educação de jovens e adultos, o que reflete a posição marginal que essa modalidade de ensino ocupa na agenda governamental (FERREIRA, 2017).

Desde setembro de 2016, ano em que foi assinado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Justiça e da Educação, com o objetivo de conjugar esforços para a implementação de uma política nacional de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, desenvolveu-se uma série de atividades ao longo de 2006 para estruturar tal política. Dentre elas destacam-se:

As resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíram a população carcerária junto ao público de atenção diferenciada às ações de alfabetização; (ii) a associação com a UNESCO e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e o primeiro Seminário Nacional de Educação nas Prisões, que culminou no desenvolvimento de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação no Sistema Penitenciário; e, (iii) a decisão dos dois Ministérios de investir na construção de políticas nacionais de educação nas prisões, por meio de convênios com 12 estados e da concessão de recursos financeiros visando a melhoria das condições de atendimento no nível local. Com o objetivo de avançar na consolidação de uma política nacional, visando ampliar o diálogo com as unidades da Federação e fortalecer o diálogo com todos os atores envolvidos na efetivação do direito à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, decidiu-se manter a estratégia utilizada em 2006 para 2007, com a realização de três seminários regionais e o segundo Seminário Nacional. Suas diretrizes e conclusões serviram de subsídio para que o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça apresentem uma proposta de Plano Estratégico da Educação nas Prisões para os próximos anos. Ao longo de 2007, e avançando nas questões evidenciadas, o

Ministério da Justiça, por meio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), apresentou um conjunto de ações e propostas voltadas à prevenção, controle e repressão à violência. nas suas raízes socioculturais e na articulação das ações de segurança pública com as políticas sociais, por meio da integração entre União, províncias e municípios, atendidas as diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública (FERREIRA, 2017, p. 78).

Este Programa propõe o desenvolvimento de políticas de aprimoramento do sistema penitenciário, que contemplem a valorização dos profissionais e o apoio à implantação de projetos educacionais e profissionais para pessoas com penas restritivas de liberdade e para egressos do sistema prisional. As alternativas para as metodologias atualmente utilizadas têm considerado a segurança pública como uma política descentralizada e articulada com os Estados e Municípios, estimulando o reconhecimento dos programas de segurança como parte integrante das políticas de inclusão social de habitação, educação, trabalho, lazer, assistência e geração de emprego e renda.

Entende-se que segurança pública não se realiza simplesmente por meio de políticas específicas e paliativas e ações administrativas e que, somente com propostas e medidas de longo prazo e com continuidade administrativa obteremos respostas consistentes, principalmente no médio e longo prazo, muitas delas articuladas com ações sociais, contando com ação interministerial, articulando programas de diversas áreas do governo federal, otimizando recursos, tecnologias e experiências existentes.

Compreendendo que a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito básico e uma questão fundamental na construção de políticas educacionais, durante a efetivação do Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Justiça e da Educação, as delegações do Uruguai, Argentina, El Salvador, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Peru, Paraguai e Brasil resolveram instituir a Rede Latino-americana de Educação em Contextos de Confinamento (RedLECE) (RIVERO, 2019).

A implantação dessa Rede, entre outros objetivos teve como proposta: i) promover políticas públicas abrangentes e integradas que favoreçam o atendimento à educação em espaços de privação de liberdade, concebidos como um direito ao longo da vida; ii) intercambiar experiências e informações, promovendo pesquisas e cooperação técnica entre os países; e, iii) atuar como interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível internacional.

A Declaração de Hamburgo promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1997, representa um marco importante na medida em que estabeleceu a vinculação da EJA com o desenvolvimento sustentado e

equitativo da humanidade, detalhando um conjunto de recomendações que devem ser seguidas por funcionários prisionais, governamentais e não governamentais. Junto com a referida Declaração foi estabelecida a Agenda para o Futuro, com estratégias de implementação e monitoramento das ações e intenções acordadas durante a Conferência. Em virtude dos avanços alcançados mundialmente nos últimos anos no tema “educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade”, acredita-se que a Conferência foi um marco importante e estratégico para a consolidação de discussões, principalmente, endossando recomendações importantes.

A educação de jovens e adultos no país, em linhas gerais, vem obtendo enormes avanços no campo institucional e político nos últimos anos (RIVERO, 2019). A educação em espaços diferenciados, principalmente para jovens e adultos em privação de liberdade, tem conseguido, a um ritmo particular, mas intenso, obter algumas conquistas, deixando de ser um tema invisível, tornando-se um ponto de referência para governos e eventos nacionais e internacionais. Enfim, conquistou muita visibilidade, o que era inimaginável até recentemente (FERREIRA, 2017). Logo, o ensino que se pretende oferecer nas prisões deve promover o desenvolvimento de mudança e transformação na vida dos educandos, oferecendo ferramentas para formular projetos individuais, visando ressignificar as perspectivas de futuro.

Com referência ao relacionamento com os colegas, Silva (2020, p. 51) relata que eles são marcados por “relações interpessoais de diferenças comportamentais, cada um com sua subjetividade permeada pela trajetória de vida, por valores, crenças, frustrações, expectativas, interesses, complexos e limitações”. Porém, dentro do espaço prisional essas diferenças tendem a se intensificar porque há intolerância com os delitos pelos quais foram presos, ou julgados e, também, a cultura da separação da convivência em grupos de afinidade do mesmo delito (SILVA, 2020). As experiências vividas na prisão tornam-se formativas pela forma como os presos agem e reagem introspectiva e extrospectivamente às situações.

O indivíduo traz particularidades em sua subjetividade, como afetos, valores e crenças adquiridos antes do aprisionamento, que por meio de novas experiências na prisão problematizará novos sentidos e significados para sua identidade. Nessa perspectiva, no cárcere ele tenderá a buscar referências que se aproximem de sua realidade social fora do cárcere pela primeira vez, o que pode mudar com o tempo e sob influência de novas relações (re)construídas dentro/pelo cárcere.

Como entraves que se apresentam no caminho para garantir a implementação das políticas que concernem ao direito à educação dos presos (denominados reeducandos no Brasil), Rangel (2016) destaca a falta de medidas de segurança, barreiras administrativas

impostas pelo próprio sistema prisional, que não entende a educação em privação de liberdade como um direito, mas como um privilégio, também ausência de estrutura adequada para desenvolver atividades educativas, ausência de capacitação profissional para os profissionais que ali atuam e falta de material didático. Percebeu-se, também, a necessidade de expansão e oferta educacional no sistema penitenciário estadual e nacional, visando a sua garantia como direito indispensável e meio importante na remição da pena e na ressocialização do preso.

Apesar de ser uma responsabilidade da esfera pública que os governos devem assumir, a alfabetização de jovens e adultos e a educação básica são territórios que atraem a participação da sociedade civil praticamente em todo o mundo. No caso brasileiro, muitas iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos em privação de liberdade surgiram em comunidades para atender necessidades educacionais que não foram atendidas, ou foram atendidas de forma insatisfatória, pelos serviços governamentais, devido ao viés escolar homogêneo e inflexível ao qual muitos grupos populacionais têm dificuldade em se adaptar, preferindo processos educacionais conduzidos por seus próprios membros.

De acordo com Lopes (2019) essa é uma área sensível às ações de educação popular dos movimentos sociais e organizações políticas, pois a leitura, a escrita e a matemática são habilidades necessárias para os processos de conscientização, mobilização, organização e participação cidadã. É também uma área de interesse das empresas e dos sindicatos sendo, como é, a base para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, a colaboração de movimentos e organizações sociais para o desenvolvimento de políticas públicas como a educação de jovens e adultos.

As parcerias são uma estratégia particularmente conveniente para o setor público, pois atendem às demandas de participação de organizações e movimentos sociais e, ao mesmo tempo, diminuem o ônus de compromissos permanentes, como a contratação de professores. Entre os riscos envolvidos na estratégia de parceria estão a desresponsabilização governamental e a oferta de educação em condições físicas precárias, por educadores que nem sempre possuem formação adequada.

Muitos dos programas de alfabetização abordados neste estudo estão sujeitos a esses fatores porque envolvem parcerias para a entrega direta de atividades educativas. No entanto, a participação de movimentos e organizações sociais na alfabetização de jovens e adultos e na educação básica pode ser de outra natureza, envolvidos na conscientização, mobilização e organização da sociedade, ou na concepção, acompanhamento e avaliação de programas e políticas governamentais.

Frente ao panorama das políticas governamentais, o aprendizado na prisão, portanto, é

marcado pelo medo, repressão, violência, submissão e, sobretudo, pelo desamparo que essas pessoas, que entraram no sistema por violar os direitos humanos de alguém e que, sob outro ponto de vista violaram os seus próprios, porque ferir alguém é ferir a si mesmo, como evidenciam os sentidos atribuídos por suas narrativas (MARCUSCHI. 2010).

Portanto, há o aprendizado pelo artesanato, pela prática laboral, que surge do saber da maior parte da população carcerária. O trabalho manual ajuda a distrair a pessoa privada de liberdade, funciona como *hobby*, lazer ou trabalho porque o preso, que está ocupado com o procedimento de confecção da peça evita pensamentos negativos, faz o tempo passar mais rápido e reduz os dias de encarceramento dos condenados (SILVA, 2016, p. 167).

Entrevistado por Silva (2016) destaca que, na relação com outras pessoas privadas de liberdade, o respeito às diferenças é a forma ideal de minimizar problemas e conflitos no espaço prisional, facilitando ainda mais as atividades, coletivas e individuais. Preocupam-se com o processo de (re)socialização e acrescentam que o apoio familiar é a base do referido processo.

Ainda em relação aos depoimentos dos alunos, Silva (2016) afirma que todos destacaram sentimentos de tristeza como seres privados de liberdade, acrescidos de sentimentos de humilhação e solidão. Além disso, as sensações de “falta de privacidade e ócio que encontram eco nas 'mortificações' que ocorrem nas instituições totais” (FERREIRA, 2019, p.115).

Em contrapartida, 100% dos alunos entrevistados por Silva (2016) relataram sentirem-se felizes nas aulas, pois naquele espaço receberam atenção do professor, deixaram de ficar ociosas e aprenderam novas informações, a maioria alimentando o desejo de voltar à sociedade e ao trabalho, cuidar da família e se tornarem pessoas diferentes. Todas essas questões foram percebidas em diversos relatos transcritos, quebrando paradigmas impostos pela colonialidade e buscando romper com o padrão de dominação que vive a sociedade brasileira.

Assim, o ambiente escolar surge como um caminho imediato, uma espécie de fuga do ambiente prisional e possibilidade de se reconstruir para o tão esperado momento de liberdade para ficar na escola. Quem já pensou em desistir refletiu e encontrou a motivação para continuar na família. Assim, foi possível compreender o valor que os laços familiares têm para esses alunos, visto que recorrentemente eles citam a família para justificar o motivo de terem voltado a estudar e, em alguns casos, o motivo de nunca terem desistido, percebendo assim o significado de "falta de alguns papéis", como o papel social de pai, filho, marido e outros (RANGEL, 2016, p. 116).

É possível verificar, como mencionado por Moreira (2007), que a escolarização na prisão, mesmo com as mudanças legais, tem sido desperdiçada pelos múltiplos limites impostos pela dinâmica de funcionamento do presídio, por problemas estruturais e de gestão, e pela limitação para o trabalho dos professores, que muitas vezes têm uma prática que faz da escola apenas mais uma engrenagem da máquina prisional. Deve-se admitir a ineficácia da aplicabilidade da Lei de Execuções Penais quanto à ressocialização do detento, pois ainda existem alguns problemas que impedem o objetivo final da prisão, que é a ressocialização do preso, que Paiva (2013) caracteriza como problema sociológico penal.

Por fim, percebe-se, pela análise realizada, que mesmo com muitas iniciativas de parcerias público-privadas, o ambiente prisional é prejudicado pela superlotação. Mas, em certa medida, também a educação de jovens e adultos traz a oportunidade de vislumbrar um melhor horizonte e o acesso ao conhecimento. Enquanto isso, as esferas responsáveis limitam-se a oferecer o básico, apenas para atender aos requisitos mínimos da lei, o que acarreta diversos problemas quanto à educação prisional.

2.3.1 Política nacional de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade

A educação é um direito que faz parte da condição do ser humano, uma vez que é a base para construir o vínculo de pertença à sociedade. A ausência de tais direitos, conforme já mencionado, é sinal de uma situação que gera maior exclusão econômica, social e política para muitos grupos sociais que, devido à sua situação inicial na dinâmica social, estão em desvantagem quase até ao infinito. Para Barbosa (2007) a vulnerabilidade social sofrida por esses grupos constitui-os como seres propensos à exclusão, marginalidade, violência, desemprego e muitas outras privações.

Apreende-se que a educação é um direito humano fundamental, essencial para o exercício de todos os outros direitos e que tem por finalidade o desenvolvimento integral do sujeito. Isso ressignifica o sujeito e sua história. Ter acesso à educação implica, então, que pode possibilitar a transmissão e recriação da cultura. Neste caso, o Estado tem o dever de garantir e promover o gozo efetivo deste e de todos os direitos humanos, de prisioneiros, mesmo porque, na prática, o preso só está privado de sua liberdade de locomoção (GADOTT, 2007).

A educação, como ação da sociedade e responsabilidade do Estado vista na perspectiva da Educação Social, significaria um componente incontornável da construção social e da coprodução da subjetividade, pois processa a aproximação do conhecimento,

distribui o capital cultural, socializa e associa saberes, incorpora atores, relembra mitos, tece vínculos com o desconhecido, com o conhecimento, com os outros, com o mundo. A educação, assim entendida, torna-se um imperativo de registro, construção de identidade (BARBOSA, 2007).

O que foi dito até agora demonstra a urgência de garantir aos prisioneiros do sistema prisional o direito à educação, não só por se tratar de um direito social, que é a essência de todo ser humano, mas também em benefício pessoal de quem recebe educação e o impacto auspicioso a favor da participação e da pertença real na sociedade e na construção da cultura. Desta forma, assegurará o reconhecimento sem perder de vista o reconhecimento da pessoa privada de liberdade, como sujeito de direitos.

A educação no sistema prisional apresenta um grande desafio, como um direito inserido nos marcos nacional e estaduais para estar presente em todos os estabelecimentos de execução de penas, como fator de proteção essencial para a recuperação e reintegração das pessoas privadas de liberdade (AMORIM, 2020).

As poucas tentativas formais de fazer cumprir os direitos humanos nas prisões (por exemplo, a presença de escolas públicas como instituições responsáveis pela promoção de uma educação de qualidade) não são feitas de forma adequada e apropriada, com foco pedagógico, muitas vezes sendo atividades dirigidas para satisfazer distração, ocupação de tempo, mas tão essencial para pessoas privadas de liberdade que não têm a possibilidade de acesso, como por exemplo, a atividades culturais como um teatro ou um cinema, acesso direto e fluido a bibliotecas e atividades recreativas (BRITO, 2012).

É preciso que seja assegurado às pessoas privadas de liberdade, o gozo, o exercício real de todos os direitos e garantias que as leis nacionais e provinciais impõem, as leis fundamentais, como a Constituição Federal de 1988 e as leis supranacionais, tratados internacionais de direitos humanos ratificados no cenário brasileiro.

Observa-se que, na grande maioria dos instrumentos internacionais e nacionais, existem seções dedicadas às pessoas privadas de liberdade, das quais derivam as leis nacionais e provinciais para aplicação a este grupo da sociedade. Neles verificamos o tratamento de questões como condições de detenção, acesso à justiça, tempo de condenação, prevenção de ações como maus tratos, tortura, trabalho forçado, função da prisão, direitos e garantias dos detidos, processados e condenados (GRACIANO, 2005).

De acordo com Graciano (2005), nas resoluções ou recomendações de organizações como as Nações Unidas para esta população em particular, são considerados um guia de boas práticas para a forma como o Estado deve conduzir suas prisões sem violar nenhum direito

humano ou, pelo menos, tentando não o fazer. As referidas obrigações positivas e negativas dos Estados relacionadas com a efetividade de todos os direitos consagrados nos instrumentos poderiam ser centralizadas da seguinte forma: obrigação de respeitar, proteger e cumprir.

A garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade tem sido um esforço concreto na busca de uma política de educação baseada no respeito à dignidade da pessoa, à justiça e à democracia e aos direitos humanos, o que certamente favorecerá a busca incansável por prisões mais humanas, mais democráticas. Assim, impulsionar a educação nas prisões é um requisito para assegurar maiores possibilidades no retorno à vida livre e na futura inclusão social dos detidos, bem como, uma contribuição para o desenvolvimento real e sustentável da sociedade, embasado no processo de aprender a aprender, mediante práticas pedagógicas que estimulem o educando a produzir o conhecimento, pois, conforme Freire (2011), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Considera-se que o ato de ensinar e aprender faz parte do processo de desenvolvimento humano e não algo separado de outras partes da vida, sendo relevantes para elas. Aguiar (2008) menciona que a educação no sistema prisional, como um direito social, deve fortalecer as competências dos alunos para que possam identificar, analisar e oferecer soluções a estas questões, que estejam de acordo com a ética dos direitos humanos, e para que tenham competências para exigir, negociar e agir.

De acordo com Silveira (2013), vivemos atualmente numa fase de democracia formal, no entanto, ainda existem situações de exercício autoritário do poder; corrupção, impunidade, limitações no acesso à justiça e a participação política de setores da população, desigualdade crescente na distribuição da riqueza e desigualdade de oportunidades para o exercício dos direitos econômicos, sociais e culturais (ao trabalho, segurança social, saúde, educação, etc.).

O direito à educação é garantido às pessoas privadas de liberdade, de acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Lei de Execução Penal (1984).

Devido às dificuldades de gerar informações sistematizadas para os públicos envolvidos, não há diagnósticos precisos produzidos sobre a questão da demanda por educação de jovens e adultos encarcerados. Na realidade, a própria oferta pública de ensino nas prisões não possui dados organizados com base histórica que possibilite um direcionamento mais adequado da política. Isso coloca um obstáculo estrutural na elaboração de planos de ação para medir e enfrentar este desafio (GADOTTI, 2007).

Teixeira (2007) esclarece que, a ênfase dada aos aspectos pedagógicos como eixo, é

fundamental num contexto de educação para jovens e adultos, que deve promover a autonomia e emancipação dos sujeitos do processo educativo, visando a realização pessoal, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho.

Constata-se que, a escola prisional funciona como uma instituição dentro da outra, e envolve a combinação de práticas educacionais e marcos regulatórios, entre os sistemas prisional e educacional. Importante destacar que a LEP prevê a educação escolar no sistema prisional. O artigo 18 determina que o ensino fundamental é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa e o artigo 21 exige a implementação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

De acordo com Torres (2012) a situação atual das prisões em geral, independentemente dos avanços favoráveis na educação e pela qual nosso país é observado pela comunidade internacional, constitui o contexto cotidiano dessa ação educativa. Dadas as restrições identificadas sobre a educação no sistema prisional, isso gera condições desfavoráveis, embora não impossíveis de serem superadas se a decisão política, educacional e carcerária converge como perspectiva e ação em favor da educação como direito humano.

“Todas as prisões foram equipadas com unidades de saúde e educação (salas de aula, laboratórios de informática e biblioteca)” (AVENA, 2015, p. 94). Sobre isso o Ministério da Justiça considera que, com as unidades prisionais será possível separar os reclusos por idade e antecedentes criminais. Isso evita o contato de jovens que cometeram pequenos crimes com criminosos altamente perigosos ou líderes de facções criminosas.

Embora a pena seja considerada justificada, não deve implicar em privação adicional de direitos civis, incluindo o direito social. Oliveira (2017) enfatiza que as minorias mais desfavorecidas são as pessoas que não sabem ler nem escrever, pois, num mundo dominado pelas mensagens escritas, saber ler e escrever é considerado o conhecimento mais elementar de todos e uma ferramenta essencial para o progresso educacional.

Para Oliveira (2017) a alfabetização é, portanto, um dos meios de combate à exclusão na participação da sociedade. Soma-se a essa ideia o conceito de que a educação deve ser ao longo da vida, Educação Permanente, uma vez que o ensino, sob todas as formas de organização, estrutura e currículo, é essencial para o desenvolvimento pessoal e a plena participação do indivíduo na sociedade. Mas não deve ser desenvolvida como uma aprendizagem rotineira a partir de uma série de muitos dados, mas como uma educação que permite a quem a recebe significar, elaborar, modificar e construir o seu próprio caminho.

Nesse sentido, o gozo pleno ao acesso à educação é uma forma de eliminar as

desigualdades destinadas a se perpetuar no contexto do confinamento. Por outro lado, e para que a educação seja a geradora da igualdade, existem dispositivos internacionais de direitos humanos que priorizam a eliminação das desigualdades como objetivo fundamental da educação. Além disso, há um claro reconhecimento de que a educação é um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e a participação na sociedade, na medida em que satisfaça as necessidades educativas dos sujeitos da ação educativa e constitua uma garantia real dos direitos humanos das pessoas privadas de sua liberdade.

Desse modo, conforme Barbosa (2007), a educação afeta a oferta de oportunidade real para as pessoas reduzirem sua situação de vulnerabilidade social, cultural e psicológica. Por outro lado, o tratamento normativo da educação para as pessoas em privação de liberdade, seja com base nas leis relativas à execução da pena ou nas relativas à educação, constitui o suporte de políticas educacionais que possam garantir a efetivação do direito.

2.4 EJA NO SISTEMA PRISIONAL: POSSIBILIDADES PARA A CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO

Priorizando-se, portanto, o diálogo, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a EJA objetiva formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos e de se apropriarem dos conhecimentos mediados pela escola para se aprimorarem no mundo do trabalho, “na prática social com vistas a conciliar as experiências cotidianas, a vida em sociedade e a atividade produtiva para o enfrentamento das novas situações que ocorrem no dia a dia e dos inevitáveis conflitos que se apresentam na sociedade contemporânea” (SOEK, 2009, p. 44).

A população carcerária do Brasil é a quarta maior do mundo, mal superada pelos Estados Unidos, China e Rússia, que têm cada um, mais de um milhão de pessoas privadas de liberdade. Nos 1.006 estabelecimentos penais do país, mais de 400 mil pessoas cumprem pena. Por mais que sejam construídas novas prisões, a população carcerária no Brasil cresce de forma alarmante, registrando, nos últimos anos, um aumento entre 5% e 7% (ADORNO; SALLA, 2017).

Diante dessa situação que assola o sistema penal brasileiro, estima-se que cerca de 30% da população carcerária poderia estar cumprindo penas alternativas. A aplicação desse tipo de corretivo no Brasil não chega a 10% dos casos, enquanto na Europa, por exemplo, chega a 70%. Argumenta-se que cerca de 95% da população carcerária do país não representa perigo para a sociedade, uma vez que, segundo informações do Departamento Penitenciário

Nacional (órgão do Ministério da Justiça), um terço dessa população não cometeu crimes violentos e a maioria foi presa por furto, roubo e venda de drogas. Os homicídios representam a minoria dos casos: apenas 8,9% (RANGEL, 2019).

Contraditoriamente, a reincidência da população carcerária no país gira em torno de 50 a 80%, no período de 2018. O perfil da maioria das pessoas que foram privadas de liberdade faz parte daqueles que estão fora da vida econômica. Segundo dados do Ministério da Justiça (2016), através do estudo intitulado “Informações Penitenciárias”, 4,4% são mulheres e 95,6% são homens; 95% são pobres ou muito pobres; 65% são negros ou pardos; 75% não concluíram o ensino fundamental (o ensino fundamental vai da educação infantil ao ensino médio), 12% são analfabetos e cerca de 60% têm entre 18 e 30 anos - idade economicamente ativa - oriundos de grupos menos favorecidos da população ou grupos de usuários de drogas (RANGEL, 2019).

Segundo estimativas, cada pessoa privada de liberdade custa ao Estado em média R\$ 750,00 por mês, ou seja, 2 salários-mínimos, no ano de 2018, podendo chegar, em algumas cidades, a R\$ 1.200. A Lei de Execuções Penais exige que todos os condenados realizem algum tipo de trabalho, bem como, que os presidiários tenham acesso garantido à educação básica. Porém, apenas 26% dessa população participa de alguma atividade laboral e 17,3% participam efetivamente de atividades educacionais de alfabetização, ensino fundamental, médio e complementar (RANGEL, 2019).

Esses dados, segundo Rangel (2019) são tão significativos que sugerem uma reavaliação da atual “cultura carcerária”. O Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no campo programático, tem buscado seguir as determinações internacionais para o tratamento de presidiários. Segundo alguns estudiosos do Direito Internacional, o Direito Penal brasileiro é um dos mais avançados do mundo.

A implementação das políticas públicas de execução criminal no Brasil é de responsabilidade de cada Estado. Por isso, conforme Silveira (2013), devido à diversidade cultural, social e econômica de cada cidade, a realidade carcerária brasileira é bastante heterogênea, variando de região para região, de município para município e, na maioria dos casos, de unidade penal para unidade penal. Atualmente, muito se discute sobre a criação de formas alternativas de penalização, como a construção de novas prisões, cada vez mais equipadas e dispostas a prevenir qualquer movimentação do infrator na convivência social.

A Justiça continua confiante de que a severidade da pena imposta tem eficácia preventiva. A partir dessa reflexão, a prisão, na medida em que representa o principal instrumento do sistema para tentar prevenir ações criminosas, tem ocupado o centro dos

debates. O sistema prisional baseia-se nesse tipo de punição como forma real e simbólica de interromper o problema, propondo a "ressocialização" dos detentos, pressupondo que o "desrespeito" às regras estaria relacionado, por exemplo, à falta de ocupação profissional e disciplina moral para a convivência social e para o trabalho. Nesse sentido, a pena é proposta não apenas como punição, mas também como fator de "reeducação" do indivíduo (SALLA; BALLESTEROS, 2008).

Entende-se que a simples privação de liberdade não consegue promover a reinserção social, a simples privação de liberdade tem se mostrado insuficiente, sem um programa socioeducativo adequado, para recuperar efetivamente um número significativo de detidos acarretando, assim, um aumento progressivo do ônus para a sociedade, além de degradar a condição humana desses indivíduos a níveis extremamente dolorosos.

Poucos estudiosos da área de execução penal têm se dedicado a enriquecer o debate sobre o papel do sistema prisional no contexto social. Destes, a maioria concorda que é extremamente importante que o Estado, como guardião desses indivíduos assuma, como política prisional, programas de reinserção educacional e laboral, cujo objetivo principal é a reinserção do detido na sociedade, por meio de atividades que valorizem o potencial produtivo das pessoas que cumprem pena e pela reformulação da execução penal vigente, respeitando a Lei de Execuções Penais (LEP), diferenciando, por exemplo, o tipo de infrator e sua infração e adequando a pena em cada caso específico (SANTIAGO; BRITTO, 2016).

Em particular, à luz de alguns estudos realizados no país, podemos constatar que, no que diz respeito à reinserção social, a educação, por exemplo, assume predominantemente um papel de destaque, uma vez que, para além dos benefícios da educação escolar e do incremento na escolaridade, o detento participa de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico e melhorando seu comportamento na prisão.

Por outro lado, não é de menor importância refletir sobre a educação pública nas prisões sabendo que os Estados estão canalizados na busca e execução de políticas de "segurança" em termos de mão forte. Freire (2011) menciona que garantir o direito a educação de qualidade às pessoas privadas de liberdade é um esforço concreto na busca de uma política de segurança pública baseada no respeito à dignidade da pessoa, à justiça, à democracia e aos direitos humanos.

A promoção da educação nas prisões é um requisito para o sucesso da reinserção social dos detidos, bem como, uma contribuição para o desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a coloca em prática. A situação atual das prisões no Brasil, de acordo com

Ribeiro (2011), circunda a ação educativa no cotidiano, dando condições desfavoráveis, mas não impossíveis de superar, se a decisão política, educacional e criminal convergir como perspectiva e ação de que estamos falando sobre um direito humano e não uma ação terapêutica ou tratamento na prisão.

Como Santiago e Britto (2016, p. 72) argumentam, “é altamente improvável que consiga reparar o desequilíbrio existente nas oportunidades de vida e participação na sociedade sem o reconhecimento prévio do direito à educação”. Em suma, a garantia do direito à educação pública nas prisões certamente favorecerá a busca incansável por prisões mais humanas, mais democráticas, mais públicas, além de ser a oportunidade de dar “voz” àqueles que não o fazem.

2.5 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: "PROGRAMAS DE RESSOCIALIZAÇÃO"

Em qualquer parte do mundo ocidental, quando se fala em propostas de "programas de ressocialização" da política de repressão penal, pensa-se, por exemplo, no trabalho e nas atividades profissionais, bem como nas atividades educacionais, culturais, religiosas e esportivas. Nessa direção, educação e trabalho são duas categorias importantes que permeiam toda a discussão sobre os programas de “reinserção social” no sistema prisional, mas que, no entanto, sempre foram vistos de maneiras diferentes.

A grande maioria das pessoas valoriza o trabalho como proposta de um programa de “ressocialização”, outras valorizam a educação. Atualmente, existe outro grupo que acredita que educação e trabalho devem estar vinculados. Ribeiro (2011) afirma que a legislação penal brasileira atual prevê que a “assistência educacional” incluirá instrução escolar e treinamento profissional para o preso. Estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental, integrando-se ao sistema escolar da unidade da Federação. Por sua vez, a formação profissional deve ser ministrada no campo da iniciação ou do aperfeiçoamento técnico.

Em 1984 o Congresso aprovou uma ampla reforma do sistema penitenciário por meio da Lei de Execução Penal. De acordo com essa lei, cada penitenciária deveria ter uma Comissão Técnica de Classificação (CTC), responsável por coletar informações sobre os presidiários e sua história de vida. Com essas informações, o CTC traçou programas de reabilitação individualizados. O pessoal encarregado pela implementação desses programas era cuidadosamente selecionado e continuamente treinado. Os Conselhos Comunitários e os Conselhos Penitenciários passavam a fiscalizar as condições de vida e de trabalho nos estabelecimentos penitenciários, a fim de realizar um certo controle social da administração, à

maneira dos Mecenatos⁵, que visam ajudar os reclusos a encontrar oportunidades, depois de recuperada a sua Liberdade. E talvez, o mais importante é que essa foi inteiramente articulada a partir da ideia de “direitos”. A lei reconhece expressamente em favor dos presidiários o direito à assistência material, saúde, assistência educacional, assistência social, trabalho e renda.

O litígio instaurado contra a “Lei dos Crimes Fedidos” é um bom exemplo disso: em 1990, o Congresso aprovou uma legislação que negava alguns direitos aos presos acusados de cometer “crimes hediondos”. Ao contrário dos presos normais, aqueles que se encontravam nesta situação não podiam solicitar a sua libertação antes do julgamento, com ou sem fiança, nem obter liberdade condicional. Após a aprovação da lei, os advogados passaram a questionar sua inconstitucionalidade sob o argumento de enfrentar o devido processo legal (RANGEL, 2019).

Conforme o artigo 83 da Lei de Execução Penal Brasileira, cada "estabelecimento penal, de acordo com a sua natureza, terá nas suas instalações áreas e serviços destinados a prestar assistência, educação, trabalho, recreação e prática desportiva" (BRASIL, 1997). De acordo com as condições locais, a Lei estipula que todas as unidades devem ter uma biblioteca abastecida de livros didáticos, recreativos e instrutivos e que, devido ao vasto âmbito da questão e à sua particularidade, as atividades educativas podem ser objeto de acordos com entidades públicas ou privadas, criando escolas ou oferecendo cursos especializados.

A questão da educação é interpretada de forma diferente na Lei de Execução Penal pelas várias administrações regionais. Enquanto alguns têm vindo a investir na implementação de ações e políticas de incentivo à educação como uma prática de execução penal, outros pouco ou nada fazem nesse sentido. Em algumas escolas prisionais, por exemplo, mesmo a prática da redenção para a educação - embora não prevista na Lei de Execução Penal - foi adaptada com sucesso durante algum tempo, com base na troca de um dia de pena por dezoito horas de estudo (MAZUKYEVICZ, 2011).

Do mesmo modo, o número de regiões que instituíram uma prática de educação nas prisões também é pequeno. Muitos implementam ações isoladas e não institucionalizadas. São geralmente projetos de curto prazo, implementados por organizações não governamentais, com atenção reduzida, que são frequentemente executados de forma improvisada, sem continuidade administrativa. Muitos municípios brasileiros ainda não conseguiram sequer

⁵ Termo que indica o incentivo e patrocínio de artistas e literatos, e mais amplamente, de atividades artísticas e culturais.

cumprir o que a Lei de Execução Penal determina, ou seja, a oferta de educação primária para os seus reclusos. Infelizmente, ainda vivemos a triste realidade de que muitos reclusos entram e saem da prisão totalmente analfabetos (LOURENÇO; ONOFRE, 2011).

É importante salientar que a educação nas prisões serve a dois objetivos muito privilegiados para a sociedade: refrear a inatividade na prisão, o que, segundo alguns estudos, gera maior propensão para a reincidência, e dar à pessoa condenada a oportunidade, na liberdade futura, de ter uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual é exigido um nível mínimo de escolaridade.

Assim, a opção de deslocar uma grande massa da população prisional inativa e colocá-la nas salas de aula não é um privilégio, como alguns gostariam, mas uma proposta que serve aos interesses da própria sociedade. Felizmente, segundo Barbosa (2007) iniciou-se no país uma reavaliação do papel desempenhado pela educação como prática de "reinserção social" no programa político público de execução penal, em que a educação é equiparada ao trabalho, instituindo a redução da pena também através do estudo, além de, principalmente, reconhecer a sua especificidade, tanto em relação à realidade, como em relação ao público em questão.

Acredita-se que só através da institucionalização nacional de políticas educativas para o sistema penitenciário, que privilegiam ações educativas tais como programas de reinserção social, será possível mudar efetivamente a atual "cultura prisional".

Em concordância com a concepção de Onofre (2010), considera-se que é necessário:

(i) garantir a criação de um espaço educativo em todas as Unidades Penitenciárias, sejam elas masculinas ou femininas; fechadas ou provisórias; de regime semi-aberto ou aberto; ou, dar de atenção ao recluso e/ou licenciado, dando a possibilidade ao recluso penitenciário de ter acesso aos vários benefícios sociais e psicológicos atribuídos a uma ação educativa bem orientada;

(ii) que os cuidados são também garantidos aos reclusos sob regimes disciplinares diferenciados, reclusos com necessidades especiais, reclusos que podem ser acusados, e reclusos libertados da prisão em geral;

(iii) escolher e garantir, como prioridade para a execução das ações penais que irão consolidar uma política de tratamento do sistema penitenciário, bem como, uma série de projetos e programas integrados a equipes interdisciplinares, interministeriais e interdepartamentais que atuarão eficazmente nas áreas da educação, serviço social, saúde, psicologia e assistência jurídica, identificando as exigências e respeitando as necessidades e interesses;

iv) assegurar o reconhecimento e a inclusão deste público em todos os programas

educacionais, sociais e de saúde do Estado, viabilizando, sempre que possível, a participação das suas famílias;

(v) garantir a formação contínua do pessoal técnico, administrativo e docente que trabalha com esta população, mantendo-os atualizados sobre as principais questões que surgiram ao lidar com este público e reconhecendo, também, a sua particularidade como "agentes de execução penal";

(vi) a garantia do reconhecimento de todos os profissionais da área da educação que trabalham no sistema prisional, independentemente da sua origem institucional, bem como dos assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais do sistema, como "agentes de execução penal", merecedores de reconhecimento institucional, assistência e benefícios;

vii) garantir um espaço mínimo adequado e seguro para a atenção deste público, regularizando a disponibilização de recursos para a implementação de projetos educativos e profissionais, tal como previsto por lei; (viii) entendemos também que é essencial elaborar um plano estratégico para a educação, que oriente e defina as orientações políticas e administrativas que irão nortear as ações de educação para este público, composto por jovens e adultos em situação de privação de liberdade, apresentando procedimentos, processos, normas, instituindo práticas, definindo recursos e atribuições e instituindo verdadeiramente uma política educativa que atenda à realidade desta população, com os seus direitos, necessidades e deveres.

Segundo Silva e Moreira (2020) graças à criação do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) em 1994, o governo federal interrompe o orçamento mais significativo para investimentos na melhoria das prisões, que tem por objetivo possibilitar a aquisição e a gestão de recursos financeiros destinados ao sistema penitenciário do Estado e à manutenção, à reforma e à ampliação de unidades destinadas ao cumprimento de medida preventiva.

Não há dados disponíveis sobre quanto cada região gastou com políticas penitenciárias desde a aprovação da nova lei, mas sabe-se que metade das vagas existentes nas prisões brasileiras foram financiadas com recursos federais (DEPEN 2018); e a construção de novas prisões é de longe a maior fonte de despesas em um sistema prisional em rápido crescimento como o brasileiro.

Desta forma, o governo federal tem potencial para desempenhar um papel crucial na definição da política carcerária: basta que desenvolva soluções integrais e induza mudanças ao nível de alguns municípios. Foi o que aconteceu, por exemplo, com as maquetes arquitetônicas das penitenciárias das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Desde 1994, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) edita

modelos de construção que visam garantir condições mínimas de vida digna aos presidiários.

A polêmica questão da maternidade na prisão é um bom exemplo a esse respeito. Estudos sugerem que é mais saudável para o desenvolvimento infantil manter contato com mães privadas de liberdade, mas é totalmente negativo para elas manter contato com o ambiente prisional (MAZUKYEVICZ, 2011).

Para contornar essa contradição, alguns Estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Norte, começaram a instalar “salas de jogos” em seus presídios femininos, de preferência longe das celas. Nessas “brinquedotecas” de baixíssimo custo de instalação e manutenção, as crianças podem morar com suas mães e demais filhos, desfrutando oportunidades para jogos e aprendizagem (MAZUKYEVICZ, 2011).

As “salas de jogos” acabaram se tornando uma boa prática da administração de penitenciárias femininas e o governo federal decidiu “vender” novas unidades por meio do PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania). Mas, apesar das múltiplas fontes de criatividade nas políticas penitenciárias que resultam do federalismo, a situação no Brasil está longe de ser aceitável. Em 2019, relatório do Tribunal de Contas da União (TCU, 2002) estimou que mais de 90% do orçamento federal para políticas penitenciárias era gasto exclusivamente na construção de novas penitenciárias.

É nesse contexto que se insere o objetivo principal dos Planos Estaduais de Educação em Estabelecimentos Penais, que é buscar soluções para enfrentar os desafios verificados, bem como, identificar a necessidade imediata de mergulhar nessas reflexões, promovendo a ampliação do debate, agregando os diversos atores do campo social e garantindo a construção coletiva de uma proposta política que vislumbre os reais interesses da sociedade.

3 MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL: A INTERLOCUÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico que norteou este trabalho, a partir de autores que abordam questões sobre letramento, multiletramento, práticas de leitura e formação do leitor, dando ênfase ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita na EJA, evidenciando a função social da leitura e da escrita no cotidiano da sala de aula na educação prisional.

3.1 DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura (FREIRE, 2006, p. 51).

Nos dias atuais, o termo letramento no âmbito das pesquisas da linguagem tem ganhado considerável destaque em comparação há alguns anos, em que, com pouca frequência era empregado em razão do predomínio do termo alfabetização (BUNZEN, 2016).

O analfabetismo é um problema social, cultural, político e educacional que requer um compromisso global para ser resolvido. Para isso, estabelecem-se como ações concretas a execução de programas massivos de alfabetização e a criação de melhores oportunidades de acesso à educação. Esta é uma tarefa fundamental que corresponde basicamente às políticas educacionais de cada governo.

Em geral, os programas de alfabetização locais, regionais, nacionais têm como objetivo básico fazer com que os participantes aprendam a ler e a escrever. Os governos tendem a concentrar suas expectativas nessas ações sempre que consideram a necessidade de reduzir o fosso social que separa populações tradicionalmente excluídas dos benefícios da educação. No entanto, nos últimos anos, levantou-se a necessidade de incorporar uma série de novos letramentos ao sistema educacional, como a necessidade de adquirir habilidades em linguagens audiovisuais, domínio e uso de recursos de informática ou busca e seleção de informações, entre outros. Esses elementos foram incorporados seguindo um dos elementos centrais da alfabetização: superar a desigualdade,

Dessa forma, conforme o entendimento de Kleiman (2009) a alfabetização torna-se a possibilidade de aprender a decodificar os signos culturais do mundo em que vivemos, por

isso sua importância é óbvia. Trata-se de uma aprendizagem para a vida que possibilita o desenvolvimento social, na medida em que permite ativar o potencial produtivo de cada ser humano, uma vez que cada pessoa possui capacidades múltiplas, diversas e complementares em diferentes campos.

Esta visão de alfabetização responde à intenção de melhorar a qualidade de vida das pessoas que estão em situação de privação da liberdade e proporcionar condições educacionais iguais para todos.

A situação atual merece uma análise atenta e uma reflexão profunda sobre os processos de alfabetização em sentido amplo, as práticas letradas que a educação formal promove os modos de ensinar na escola, bem como os processos de alfabetização e uso da linguagem escrita. Por isso, conforme Bastos (2017) existe a necessidade de contar com ferramentas teóricas e práticas que abranjam as dimensões social, pragmática e cultural do uso da linguagem escrita, e compreendam seu uso no mundo social. Reflete a necessidade de reconhecer e incorporar as contribuições da pesquisa educacional em outros campos que questionam as definições limitadas de alfabetização e educação básica e integrar os avanços pedagógicos dos estudos disciplinares e da experiência de campo.

Silva (2011) esclarece que o termo letramento surgiu nos anos 1970 com alguns pesquisadores na área da educação que se inspiraram nos estudos de Paulo Freire e em sua percepção de letramento como prática social e não apenas como alfabetização. Deste modo, segundo esta autora, “a perspectiva de ‘iletrado’ como o sujeito a quem foram negadas a justiça social e as mais altas posições nas relações de poder, fez surgir o termo letramento com uma perspectiva social” (SILVA, 2011, p. 109).

No entendimento de Soares (2010) a concepção de letramento teve início nos estudos das Ciências linguísticas nos anos 80. Conforme esta autora, letramento pode ser entendido como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 17-18) possibilitando, deste modo, que o estado ou a condição, no que concerne aos aspectos sociais, culturais, psíquicos, políticos, linguísticos, cognitivos e econômicos, sejam ressignificados a partir de uma nova percepção do aluno; o letramento, deste modo, é determinante de mudança social.

No entanto, o indivíduo alfabetizado, segundo Soares (2010), é aquele que aprendeu a ler e a escrever e não essencialmente “obteve o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2010, p. 19), mas pode passar a ter uma nova relação com o seu ambiente, com o mundo.

Outra contribuição fundamental para a revisão da noção de letramento é sua referência

à escrita como transformação da realidade objetiva e como escrita da história. Nestes termos, Freire (2004) sugere a necessidade de ver não só a alfabetização, mas também a educação em geral como um ato político e como um ato de conhecimento. Ressalte-se que, enquanto Freire realizava esses desenvolvimentos teóricos a partir de práticas educativas com adultos, na década de 1970, iniciou-se um período de pesquisas qualitativas que buscavam compreender a diversidade e os usos da escrita e da leitura no mundo social.

Sem dúvida, a escrita é um dos meios de comunicação mais úteis, pois através da linguagem escrita emitimos mensagens, registramos ideias e permitimos ao autor deixar conteúdo para sua leitura oportuna. Porém, apesar de ser uma das formas de veiculação da informação comumente utilizada por todos, muitas vezes não lhe damos a importância que tem. Entre os aspectos mais relevantes, pode-se destacar a possibilidade do meio escrito em atingir muitos destinatários, pois a mensagem chega a outros indivíduos mesmo que estes não estejam presentes, bem como, a sua permanência no tempo, por se tratar de um sistema de comunicação através de sinais gráficos, transcritos ou impressos a serem transmitidos a outros e que perduram, facilitando a sua leitura a qualquer momento.

A linguagem escrita é, portanto, considerada livre de contexto. Kleiman (1995) explica que essa posição é criticada por Soares (1999) que entende que, longe de ser livre de contexto, essa relação entre escrita e racionalidade mostra um uso cultural particular da escrita no âmbito social.

Já na década de 1980 e para responder à questão sobre a relação entre o letramento e contextos culturais, o uso da linguagem varia de um contexto para outro e os pesquisadores descobriram que a alfabetização afeta apenas certas habilidades cognitivas de uso específico; eles não encontraram nenhuma evidência de que a alfabetização mudou o pensamento das pessoas de uma maneira geral, mas apenas naquelas em que a escrita foi usada. Dessa forma, eles foram capazes de diferenciar os efeitos da alfabetização dos efeitos da escolarização.

Segundo Kleiman (1995), esta pesquisa é um ponto de destaque no campo do letramento porque verifica, empiricamente, o que havia sido inferido teoricamente, pois aponta algumas das consequências cognitivas do letramento, separando-o dos efeitos da escolarização e porque coloca o conceito de contexto como central para os estudos de alfabetização, dando maior atenção à especificidade da situação de uso e de transmissão.

No final do século XX, Street (2008) realizou exaustivas pesquisas sobre o letramento, caracterizando as pesquisas em dois moldes: o primeiro era a decodificação da linguagem, concebendo o letramento como uma atividade homogeneizadora, estável e literalmente alheia às práticas sociais, autônoma, cuja técnica e foco era priorizando

competências e habilidades relacionadas à codificação e, a segunda, o modelo instituído pelo cunho ideológico, que tem preferência de ver o termo letramento na pluralidade, por compreender que este abrange distintas atividades realizadas no dia a dia.

Esse aspecto da pluralidade do letramento é abordado, por exemplo, nos textos de autores que a TV Escola veiculou através do programa “Salto para o Futuro” na série Educação de Jovens e Adultos: novas perspectivas (MEC, 2001) e, ainda, na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (RIBEIRO, 1997), material norteador de diversas práticas educativas para esse segmento. Essa produção, ao mesmo tempo em que ressalta um processo de ensino voltado para a educação integral, envolvendo aspectos sociais, afetivos, culturais e cognitivos dos alunos, reconhece que esse processo deve partir das necessidades de aprendizagem deles, considerando os seus saberes, principalmente em relação à escrita, advindos das experiências cotidianas. Ganha relevância, portanto, nas propostas pedagógicas, a adequação dos processos de aprendizagem ao desenvolvimento individual e coletivo de habilidades que propiciem a construção de uma condição letrada, pois, conforme afirma Ribeiro (2001, p. 59):

Para aprender, o leitor precisa avaliar com precisão quais são as lacunas de conhecimento que precisa preencher, que níveis de tarefas podem ser abarcados num determinado estágio do processo e, além disso, identificar índices nos quais informações relevantes podem ser encontradas. Estratégias pontuais relacionadas à metacognição estão, portanto, assentadas em atitudes mais amplas, que dizem respeito às próprias teorias dos sujeitos com relação ao valor e à funcionalidade da escrita, sobre si mesmos, como aprendizes, e, de forma mais geral, como participantes de uma dada cultura.

Percebe-se que o processo de letramento, que envolve o ato de ler e escrever, atualmente é considerado habilidade imprescindível para o jovem e o adulto que estão inseridos na sociedade letrada. No entendimento de Smolka (2013) a escola, por sua vez, enquanto “instituição facilitadora de letramento, necessita refletir e repensar sobre práticas de leitura e escrita implementadas que considerem e integrem as práticas sociais dos educandos que não estudaram em idade apropriada. Contudo, Cagliari (2011, p. 101) esclarece que “a escola é, talvez, o único lugar onde se escreve, muitas vezes, sem motivos”. Falta, ainda, aproximação das práticas de escrita de acordo com a sua circulação nas esferas sociais”.

Nesta perspectiva, os estudos de Kleiman ressaltam:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, com o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. No ambiente escolar, normalmente o leitor (aluno) utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que

interagem entre si, como por exemplo, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2009, p.15).

Deste modo, apreende-se que o ambiente escolar deve sempre levar em consideração o conhecimento que o aluno traz de sua realidade e vivência. Nesse sentido, Freire (2011, p.41) afirma “a relação dialética entre leitura de mundo e leitura da palavra”. Ainda conforme este autor, “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (p. 44). Considerando “primeiro a leitura de mundo, depois a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 20), compreende-se que “o indivíduo utiliza signos, mesmo antes de refletir sobre eles (utiliza a linguagem para se comunicar, mesmo antes de conseguir refletir sobre ela), quando reflete, transforma-a” (DURANTE, 1998, p.16).

Diante disso, é inevitável refletir sobre a postura que deve ser adotada pelo professor para uma educação rumo à libertação. A partir das observações realizadas no período de cinco anos de exílio, pesquisando sobre as atividades educacionais, Freire (2011, p. 31-33) recorre primeiro ao denominado “medo da liberdade” e a iminência da conscientização. Freire (2011, p. 31) esclarece que “o primeiro consiste em como o oprimido pode encarar a libertação sem também tornar-se opressor; o segundo, ameaça a liberdade e põe em discussão o *status quo*”. Entre os perigos da conscientização está a inserção do homem no processo histórico enquanto sujeito evitando, assim, os fanatismos e o conduzindo na busca de sua afirmação, abrindo assim, caminhos rumo à libertação.

Em razão disso, no contexto em que estão inseridos os jovens e adultos em privação de liberdade, existe uma extensiva tarefa histórica dos oprimidos: “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2011, p. 41). O autor nos mostra que a cultura escrita depende do ambiente em que a pessoa, ou o aluno, se encontra. Cada um se apropria de uma cultura de acordo com a escola ou contexto social em que interage. Finalmente, alguns desafios com a alfabetização de adultos são mostrados, mas observa-se que a alfabetização é um processo que dura a vida toda. Não tem começo nem fim.

No sistema sociocultural, o processo de letramento durante a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, por esses jovens e adultos, se revela como ferramenta relevante para a formação desses indivíduos que anseiam ser incluídos. “Além da promoção e aquisição de novos conhecimentos, representa a possibilidade de melhor relacionamento e criação de novas maneiras de pensar, viver e comportar-se no âmbito social perfazendo o processo de alfabetização” (ONOFRE, 2012, p.55).

A partir da abordagem sociocultural, Kleiman (1995) afirma que o letramento é uma prática social que liberta o indivíduo, possibilitando o desenvolvimento do seu senso crítico e reflexivo. É necessário compreender a leitura e a escrita como práticas sociais e não como um conjunto de habilidades que privilegia a manipulação mecânica de elementos isolados do texto. Ser alfabetizado se refere a uma pessoa que usa a linguagem escrita para participar do mundo social. E essa participação consciente no mundo, como um ser pensante e pertencente, contribui para a autoestima e permite não só indicar objetos e pensamentos com palavras, mas também permite a expressão de sentimentos e intenções.

Assim, tornar-se alfabetizado significa aprender a lidar com a linguagem escrita - gêneros textuais, discursos, significados, palavras, letras, de forma deliberada e intencional para participar de eventos valorizados culturalmente e interagir com outras pessoas. O processo de apropriação da leitura e da escrita implica que o conhecimento e o uso dessas práticas sejam construídos por meio da interação com outros leitores e escritores, em que a linguagem oral é fundamental para alcançar a aproximação da leitura e da escrita e sua eventual apreensão. Tudo isso, enfatizando os debates sobre as relações de poder, a ideologização do discurso da alfabetização e a distribuição social da linguagem escrita (KLEIMAN, 2012).

Nesse sentido, conforme o entendimento de Kleiman (2012), os usos sociais da leitura e da escrita, bem como as concepções que as pessoas têm sobre eles, implica também considerar que o acesso à cultura escrita está imerso em posições de poder; em posições de poder sobre quem lê e escreve, quem decide, quem decide as convenções normativas e exerce o poder por meio da linguagem escrita.

Kleiman (2007), com base em sua pesquisa com estudantes da EJA, constrói dois conceitos importantes: disponibilidade e acesso da linguagem escrita, para distinguir a distribuição dos materiais da linguagem escrita dos processos sociais subjacentes à sua apropriação e disseminação. Para este autor, disponibilidade denota a presença física de materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição (biblioteca, pontos de venda de livros, revistas, jornais, correios etc.) enquanto acesso se refere a oportunidades de participação em eventos (situações em que o sujeito se posiciona diante de outros leitores e escritores) e às oportunidades de aprender a ler e escrever (KLEIMAN, 2007).

Deste modo, o letramento envolve aprender a participar de atividades socioculturais nas quais a linguagem é usada de uma determinada maneira. Significa que a pessoa aprende a participar de atividades e eventos econômicos, políticos, sociais, culturais e pessoais com e a partir da língua escrita e falada.

Outro conceito importante na análise dos processos de leitura e escrita dos sujeitos é, então, o de participação, que se refere ao processo de intervenção em eventos e atividades sociais, bem como às relações que se estabelecem entre os diferentes atores. Galvão (2013) afirma que a participação se articula com o contexto na medida em que denota as diferentes formas de intervir numa determinada situação e, ao mesmo tempo, a construção e sistematização das competências e habilidades de ler e escrever no processo de alfabetizar.

Nesse sentido, Cook-Gumperz (2011) expressa que na situação de leitura e escrita ocorrem as interações sociais, os propósitos e os símbolos da alfabetização se estabelecem e isso faz parte do que é ser alfabetizado. Portanto, a alfabetização não é feita apenas em um contexto, mas o contexto é parte da alfabetização.

A partir da abordagem sociocultural, Kleiman (2014) afirma que a alfabetização é uma prática social. É necessário compreender a leitura e a escrita como práticas sociais e não como um conjunto de habilidades que privilegia a manipulação mecânica de elementos isolados do texto. Ser alfabetizado se refere a uma pessoa que usa a linguagem escrita para participar do mundo social. Assim, tornar-se alfabetizado significa aprender a lidar com a linguagem escrita - gêneros textuais, discursos, significados, palavras, letras - de forma deliberada e intencional para participar de eventos valorizados culturalmente e interagir com outras pessoas.

Conforme afirma Silva (2011), as competências básicas podem ser definidas como a capacidade de implementar conhecimentos adquiridos e traços de personalidade de forma integrada que permitem resolver diversas situações; logo, as competências incluem conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos e atitudes ou compromissos pessoais. De acordo com Kleiman (2012), uma competência é a habilidade de responder com sucesso a demandas complexas e realizar várias tarefas de forma adequada. Para a concretização do referido conhecimento, considera-se imprescindível uma abordagem que possibilite aprender fazendo, a partir das contribuições de Soares (2011), que garante que fazer é o mais importante quando se trata de aprender a aprender.

As habilidades de ler e escrever palavras, embora sejam necessárias na medida em que as palavras constituem os “blocos de construção” que permitem a construção dos textos, não garantem necessariamente a compreensão ou a composição. Mas sem essas habilidades de nível inferior, os processos de nível superior não são possíveis (RIBEIRO, 2012). É por isso que inúmeros estudos têm sido realizados sobre a leitura e a escrita no início da aprendizagem para o processo de ensino/aprendizagem, sob a perspectiva de letramento digital e/ou novos letramentos, o que denominamos como multiletramento.

Conforme Barbosa (2017, p. 2),

Trabalhar na perspectiva dos novos e multiletramentos ou tomar a tecnologia como lugar em que novas práticas sociais, culturais e de linguagem têm espaço não é somente incluir novos gêneros ou usos de ambientes e ferramentas no currículo – como comentários, posts, vlogs, memes, playlists comentadas, reportagens multimidiáticas, videominutos, podcasts, vidding, political remix, agregadores de conteúdos, construtores de games, redes sociais, editores de foto, vídeo, áudio etc. –, nem tampouco propor que os alunos façam o que já fazem fora da escola. As dimensões ética, estética e política precisam permear as atividades e discussões.

De acordo com Rojo (2013, p. 18), “a concepção da pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, de que fazem parte seus interesses, repertórios e modos de vida [...]”. Numa concepção inicial, esta autora conceitua o multiletramento como estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como decorrência de ter se apropriado da leitura e da escrita e se envolvido em suas variadas práticas sociais.

O mulletramento, conforme Marcuschi (1997, p. 122), “é um método de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” e a escolarização, de acordo com o mesmo autor (1997, p. 122), “é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola”.

De modo uníssono os teóricos defendem que o letramento perpassa efetivamente o multiletramento, pois ambos tratam como uma prática pedagógica, o que envolve habilidades e conhecimentos individuais, competências funcionais e o pleno exercício da cidadania, de ampliar a utilização das novas tecnologias no aprendizado. O sujeito que vive em estado de letramento não é somente aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que utiliza a escrita e se envolve em práticas sociais de leitura (ROJO, 2013).

Importante ressaltar que a leitura é uma atividade importante, pois desenvolve a comunicação e possibilita maior interação, inserção e mobilidade social. Entende-se que a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, deve haver conexões entre a aprendizagem que já foi alcançada e aquelas que estão em processo de curiosidade por novos aprendizados.

Pereira (2011) afirma que o ser humano, desde muito tempo, vem deixando marcas do intenso desejo de aprimorar a comunicação. Nesse interim, o ato de ler é um processo mediante o qual o conhecimento prévio do leitor é incorporado de forma que, quanto maior for o conhecimento cultural do sujeito, maior será o entendimento do texto, o que facilita o processo de aprendizagem da leitura e escrita multiletradas nas aulas de produção textual de EJA.

A leitura contribui para melhorar a linguagem e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2001, p. 25), “produzir linguagens significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico”, fazendo-se necessário para o desenvolvimento das relações humanas no processo de aprendizagem no âmbito escolar e no cotidiano.

Neste sentido, a incorporação das práticas de multiletramento no âmbito das escolas está sendo fomentada com o propósito de abrir possibilidades para estimular o pensamento crítico e reflexivo. Essas práticas introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais; os processos evidenciam um movimento ininterrupto de construção de cultura e conhecimento (CÔRTEZ, 2009).

Deste modo, salienta-se que as práticas de multiletramento devem estar integradas com a realidade sociocultural dos alunos, com vistas a problematizar no contexto da sala de aula, de modo a articulá-las com os conhecimentos cientificamente produzidos e imprescindíveis aos alunos, no que se refere à concretização das aprendizagens requeridas (SILVA; SANTOS, 2018). Essas práticas podem ser mediadas pelas tecnologias digitais. Sobre isso Bonilla (2010) assevera:

É o que podemos vivenciar, contemporaneamente, com as redes digitais, especialmente na geração da Web 2.0, que valoriza as práticas colaborativas, a comunicação, a resolução de problemas, a autoria, em comunidades virtuais, que se articulam em torno de objetivos comuns, independentemente do local de origem de cada um de seus membros.

Conforme o entendimento de Bonilla, o modelo educacional para o século XXI privilegia o aprendizado contínuo em situações variadas e em interação com os outros. Nesse cenário, já existe um consenso importante de que as práticas pedagógicas com multiletramento facilitam a passagem da aprendizagem individual para a aprendizagem social e colaborativa em uma rede, entre outras coisas.

Na concepção de Almeida (2009) o professor precisa estar atento às mudanças e avanços tecnológicos, buscar capacitação e formação continuada, pois precisa adequar-se aos recursos disponíveis na atualidade, a fim de preparar os seus educandos para o mundo globalizado, repleto de inovações na área de informação e comunicação.

Nesta perspectiva, apreende-se que o professor, utilizando-se de tecnologias educacionais, pode agir como um orientador do processo educacional, ajudando a filtrar as

informações dispostas e encaminhar sua utilização em prol dos objetivos da aprendizagem do aluno, ajudar na compreensão dos conteúdos, provocar a motivação, o estabelecimento de limites e direcionar o processo de aprendizagem.

Como um instrumento de ensino-aprendizagem, as práticas de multiletramento podem ser utilizadas como apoio ao desenvolvimento das tarefas escolares e, nessa categoria seu uso é confrontável a outros instrumentos, como giz, o quadro-de-giz, livros e cadernos, etc. Seu uso, dessa maneira, foi considerado, pois percebemos que a primeira percepção da tecnologia é o emprego de ferramentas que possam consentir uma relação de maior dinamismo nas tarefas escolares.

Silva (2018, p.65 e 66) enfatiza:

Parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Dessa forma, destaco a necessidade de ampliação das práticas de letramento pelos educadores, porquanto ensinar um adulto a ler e escrever é uma experiência enriquecedora e que proporciona uma enorme satisfação, ao contribuir para a responsabilidade social de uma educação para todos.

É gratificante para um mediador observar o sorriso de um aprendiz que se surpreende ao ler uma palavra nova, ou as lágrimas de quem lê pela primeira vez uma carta guardada há muito tempo, além de saber que o alfabetizado já pode sair de casa sem medo, ou pegar ônibus sozinho, ou assinar a lista de presença nas reuniões escolares dos filhos, ou assinar a carteira de identidade, ou ler a bíblia na sua igreja, ou que agora pode tomar seus remédios sem que ninguém leia os rótulos, ou fazer a lista do supermercado, ou ler uma história para seus filhos, ou enviar uma mensagem de texto. Ouvir alguém que aprende dizer que, sabendo ler e escrever, arrumou um emprego, ou que sabe cantar karaokê, ou que a família o "respeita", ou que quer continuar estudando.

Freire (1996) nos diz que a alfabetização é um ato de conhecimento, um ato político e, portanto, um ato criativo e que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Expressa também que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, pois há uma relação dinâmica entre a palavra e a realidade. Freire (1991) convida a assumir a alfabetização como ferramenta de libertação do ser humano, aspecto vital a despertar da letargia

entorpecente do consumismo, do materialismo e do determinismo da sociedade que domestica. Não temer a liberdade e abrir-se à criatividade são imperativos éticos, tanto para quem se alfabetiza quanto para o mediador da aprendizagem.

O esforço que fazemos para que o educando leia as palavras se confunde com o esforço de incentivá-lo a ler e renovar sua realidade. "É assim que a vida tem se transformado em ação no mundo desenvolvida por sujeitos que aos poucos vão tomando consciência de suas próprias ações no mundo" (FREIRE, 2011, p. 113).

No cenário exposto, a escola precisa, conforme Rojo (2013, p. 86), configurar seus processos de ensino aprendizagem "às novas configurações que se apresentam no mundo contemporâneo e globalizado e [...] tomar para si a tarefa de trabalhar com esses novos modos de ver/sentir/agir e de significar o mundo e a realidade social". O multiletramento considera a leitura e a escrita como dois processos intimamente relacionados, que, em situações educacionais, devem ser abordados de forma global, portanto, para garantir sentido.

Um dos principais pontos do multiletramento é a importância de que o que aprendem seja significativo para os alunos e desperte seu interesse. Em suas discussões, Soares (2011) destaca que o multiletramento possui um sentido amplo de alfabetização, posto que o sujeito, além de ter domínio sobre a tecnologia que envolve o aprendizado da leitura e da escrita, apropria-se das práticas pedagógicas através de rádio, TV, jornais, revistas, bibliotecas, comprando mercadorias e/ou medicamentos ou localizando-se na cidade e, no caso do sistema prisional, por exemplo, como relataremos neste estudo, ao enviar e receber mensagens de familiares, lendo as revistas, jornais e livros que lhes são acessíveis ou se envolvendo nas inúmeras atividades de leitura propostas pela escola, às quais atribuem sentidos.

Soares (2011) ainda destaca que o sujeito domina o ato de ler quando se insere em práticas pedagógicas de multiletramento, avalia, compreende e passa a apreciar a leitura, ou seja, quando usa a leitura para responder às demandas sociais que a envolvem: para se orientar em relação aos seus direitos de cidadania, boa convivência, deveres sociais ou quando se emprega dela pela fruição e pelo prazer que o ato de ler possibilita. Assim, o multiletramento é, pois, produzido nas práticas sociais e como tal deve ser entendido: "é ele próprio um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticas e ideológicas e sua forma particular deve ser explicada em termos de tais processos" (STREET, 2014, p. 65).

Por isso, é imprescindível no sistema prisional um ensino voltado ao multiletramento, que se aproxime do indivíduo, da sua realidade e considere sua individualidade, levando em

conta a sua atualização com o mundo, trazendo as mídias digitais para dentro do ambiente da escola penitenciária.

Nas seções seguintes serão mais bem discutidas as abordagens sobre as concepções de alfabetização e letramento e sua caracterização no contexto da EJA no sistema prisional.

3.1.1 Alfabetização e Letramentos: Caracterização das etapas de aprendizagem

Mesmo muitas vezes entendidos como sinônimos, alfabetização e letramento não são a mesma coisa. Verifica-se que os conceitos norteados de ambos trazem especificidades, ainda que existam indicativos para que caminhem juntos no percurso escolar, desde os anos escolares iniciais.

A palavra letramento se refere às habilidades linguísticas e cognitivas necessárias para alcançar o conhecimento e acessar a apropriação e recriação da linguagem escrita que a humanidade produziu ao longo de sua história. Ser alfabetizado hoje significa, em princípio, saber ler, escrever e ter habilidades de cálculo e numeração, aplicadas ao contexto sócio-histórico, que é o que exige essas habilidades (BUNZEN, 2016). Nem sempre foi assim, os saberes envolvidos na alfabetização mudaram de acordo com as demandas da sociedade. Sabe-se, por exemplo, que nos séculos XVII e XVIII, poucos dominavam a linguagem escrita e aqueles que liam tinha que demonstrar capacidade de decodificar palavras em voz alta, sem qualquer exigência quanto à interpretação e aplicação das informações (FERREIRO; TEBEROSKY, 2016).

Letramento, conforme Soares (2014, p.47), refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”, de modo que o letramento está associado à prática social da leitura. Para Shamos (1995, *apud* SANTOS, 2007), um indivíduo letrado é aquele capaz de ler e escrever o vocabulário e, especialmente, é capaz de discutir de forma coerente e, também, de forma significativa.

Com objetivo de clarear mais o entendimento sobre o letramento, Soares (2014) apresenta o poema que segue:

O QUE É LETRAMENTO?
Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
 é leitura à luz de vela
 ou lá fora, à luz do sol.
 São notícias sobre o presidente
 O tempo, os artistas da TV
 e mesmo Mônica e Cebolinha
 nos jornais de domingo.
 É uma receita de biscoito,
 uma lista de compras,
 recados colados na geladeira,
 um bilhete de amor,
 telegramas de parabéns
 e cartas de velhos amigos.
 É viajar para países desconhecidos,
 sem deixar sua cama,
 é rir e chorar
 com personagens, heróis e grandes amigos.
 É um atlas do mundo,
 sinais de trânsito, caças ao tesouro,
 manuais, instruções, guias,
 e orientações em bulas de remédios,
 para que você não fique perdido.
 Letramento é, sobretudo,
 um mapa do coração do homem,
 um mapa de quem você é,
 e de tudo que você pode ser (SOARES, 2014, p.5).

Deste modo, Soares (2014) assevera que o letramento é mais abrangente do que a alfabetização. O poema apresentado, conforme esta autora, expressa como o letramento é uma condição e/ou situação de quem interage com distintos portadores de leitura e de escrita, com diversos gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diversas funções que a leitura e a escrita desempenham na vida de todas as pessoas.

Atualmente, a alfabetização é considerada um processo permanente e progressivo. Apreende-se que, à medida que se desenvolve, permite ao sujeito alfabetizado acessar conhecimentos, desenvolver habilidades específicas e entrar na cultura da escrita com tudo o que isso implica.

Já a caracterização de alfabetização, conforme Soares (1998), segundo a qual o termo tem sido utilizado com a denominação mais específica do processo de ensinar a ler e a escrever envolve, deste modo, os enfoques: identificação das relações fonema-grafema, consciência fonológica e fonêmica, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita durante os anos escolares.

A ideia de que a alfabetização termina nos primeiros anos do ensino fundamental nos impede de ver qual é a tarefa de alfabetização inerente aos níveis seguintes, nos impede de ver

que a alfabetização é um processo e não um estado que se atinge de uma vez por todas (FERREIRO, 2003). O letramento, por sua vez, caracteriza-se pela aprendizagem da língua escrita e pode começar antes do ingresso na escola e continuar ao longo da vida. Ou seja, fora do âmbito da educação formal existe um processo assistemático por meio do qual aqueles que têm acesso à cultura escrita podem enriquecer seus conhecimentos.

Soares (2011) denomina de apagamento da alfabetização o processo de confusão entre o conceito de letramento e alfabetização, estando relacionada à:

[...] concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita. É essa concepção e esse princípio que fundamentam a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado construtivismo, no Brasil. Entretanto, resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização, que se multiplicaram nas duas últimas décadas, no Brasil e em muitos outros países, têm levado a críticas a essa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico (SOARES, 2011, p.12).

Considera-se que tais relações elencadas por Soares são propriamente objeto de ensino, pois o processo que envolve a alfabetização deve ser incidental implícito, sistemático, no pressuposto de que os jovens e adultos sejam capazes de descobrir por si as relações entre fonema e grafema, em sua interação com material escrito e através de experiências com práticas de leitura e de escrita no seu cotidiano.

Os jovens e adultos também podem iniciar o processo de alfabetização antes de entrar na escola, se o contexto os favorecer. Essa fase é denominada alfabetização emergente do letramento, aquela fase em que o sujeito apreende a escrita e a leitura em suas vivências com a família, comunidade, no trabalho e é pertinente esclarecer que nem todas as pessoas passam por ela nas etapas escolares (KLEIMAN, 2008).

Segundo Kleiman (2008) no último ano do Nível Inicial e nos primeiros anos do Ensino Fundamental são lançadas as bases para a aprendizagem da língua escrita; as crianças começam sua aprendizagem sistemática da linguagem escrita. É a fase de alfabetização inicial ou primeira alfabetização. Esta etapa é a condição base e essencial para garantir que elas possam aprender os conteúdos de todas as áreas curriculares. Posteriormente, após o Primeiro Ciclo, inicia-se a etapa de alfabetização média ou avançada.

Nesta fase, a leitura e a escrita continuam a ser aprendidas e aperfeiçoadas, embora as pessoas, desde criança, tenham adquirido maior autonomia para escrever e ler. É o que permite começar a trabalhar textos mais longos e complexos, em relação aos do primeiro ciclo, na medida em que a leitura e a escrita dos alunos permite-lhes continuar a aprender conteúdos disciplinares cada vez mais exigentes. Se o aluno consegue superar os níveis anteriores, ele entra na chamada alfabetização letrada, um período extenso que geralmente começa quando o aluno chega aos estudos superiores e permanece por toda a vida (KLEIMAN, 2008).

O domínio deste nível permite aceder a textos científicos específicos pertencentes a determinadas áreas do conhecimento. É frequente que os alunos da EJA apresentem empecilhos, deficiências que se prolongam das fases anteriores. Isso geralmente causa sérios danos, como o abandono da corrida. Possenti (1990) nos alerta contra a tendência de considerar a alfabetização uma habilidade básica, que é alcançada de uma vez por todas. Questiona a ideia de que aprender a produzir e interpretar a linguagem escrita é um assunto fechado. Ele se opõe a que a aquisição da leitura e da escrita seja concluída em algum ponto, que abranja a realidade e experiências que os alunos trazem das suas vivências e histórias de vida, que tenham algum significado para esses sujeitos, enquanto seres sociais.

Ao contrário, a diversidade de temas, tipos de textos, finalidades, destinatários, reflexões envolvidas e contextos em que os alunos da EJA lêem e escrevem representam sempre novos desafios para que estes continuem aprendendo a ler e escrever (KLEIMAN, 2008).

Kleiman (2008) ainda menciona que alfabetização e Letramento atrelados durante as etapas de aprendizagem envolvem aprender a participar de atividades socioculturais nas quais a leitura e a escrita são usadas de uma determinada maneira. Significa que o aluno aprende a participar de atividades e eventos econômicos, políticos, sociais, culturais e pessoais com e a partir da língua escrita. Outro conceito importante na análise dos processos de leitura e escrita dos sujeitos é, então, o de participação, que se refere ao processo de intervenção em eventos e atividades sociais, bem como às relações que se estabelecem entre os diferentes atores.

A participação articula-se com o contexto na medida em que denota as diferentes formas de intervir numa determinada situação e, ao mesmo tempo, na sua construção. Nesta seção fizemos referência especial à caracterização das etapas de aprendizagem a partir da noção de letramento e alfabetização e suas modificações históricas, até que seja considerada como "acesso à linguagem escrita", prática social sempre definida em relação ao contexto em que participa.

Dessa forma, assumimos uma perspectiva teórica que concebe a alfabetização como algo mais do que aprender os aspectos rudimentares da leitura e da escrita, já que é utilizada para participar do “mundo social”. Mundo social que pode ser abordado de diferentes maneiras, conforme a etapa de aprendizagem de cada pessoa, de forma distinta. Analisado por Kleiman (2008) a partir de uma perspectiva de alfabetização, para o conhecimento do sujeito, o desafio para a obtenção de uma alfabetização múltipla, exercida sobre diferentes mensagens, é ampliar sua relação com os meios de transmissão.

A princípio o meio determinava a mensagem e seu conteúdo, então havia um discurso sonoro, outro icônico, outro audiovisual e outro via computador, sucessivamente. Num segundo momento, o consumo que se fazia da mensagem e do seu conteúdo foi o determinante como meio adaptado para extrair a mensagem de acordo com certas “marcas” determinada a garantir a sua difusão e a maior eficiência comunicativa.

A seguir, abordaremos as práticas pedagógicas de multimodalidades e multiletramentos no contexto educacional do cárcere, evidenciando as suas especificidades no processo de aprendizagem frente à realidade de cada aluno.

3.2 AS MULTIMODALIDADES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

Aula de português. A linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e de entender. A linguagem na superfície estrelada de letras, sabe lá o que ela quer dizer? Professor Carlos Góis, ele é quem sabe, e vai desmatando o amazonas de minha ignorância. Figuras de gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me. Já esqueci a língua em que comia, em que pedia para ir lá fora, em que levava e dava pontapé, a língua, breve língua entrecortada do namoro com a prima. O português são dois; o outro, mistério. Carlos Drummond de Andrade (1990).

A proposta das práticas de multiletramento propõe uma alfabetização que explore as variantes da língua escrita e falada. Na multimodalidade, por sua vez, o registro da palavra não se dá somente pela escrita e sim, pelas variedades de opções disponíveis. No caso do

multiletramento as práticas pedagógicas necessitam ampliar o entendimento assertivo de letramento, para que este não privilegie unicamente as representações escritas, mas, sim, as representações multimodais da escrita e leitura, particularmente associadas aos novos meios digitais (gestos, imagens, entre outros recursos digitais, configurando a comunicação como um episódio multimodal) (SOARES, 2003).

A multimodalidade é caracterizada como a variedade de recursos semióticos utilizados em textos impressos ou digitais. Tais recursos são qualquer aparato (cor, fonte, palavra, artes visuais, música, cinema, fotografia, gestos etc.) usado para comunicação através de diferentes linguagens, as quais podem ser compostas de diversos formatos, como, por exemplo: expressões faciais e corporais, imagens, sons, vídeos e pela linguagem oral e escrita. Porquanto, a comunicação seja ela de qualquer forma, transpõe a materialidade da palavra, apresentando, assim, significados por meio de diversas modalidades de representação nas práticas de multiletramentos no contexto educacional (KLEIMAN, 2012).

No que concerne ao emprego de recursos multimodais nas práticas de multiletramentos, afirma Dionísio (2005, p.159-160):

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados nas construções textuais multimodais com recurso hipertextual exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade.

A partir do entendimento de Dionísio (2005) surge um dispositivo multimodal: o hipertexto – considerado por Kensky (2003, p. 62) “um caminho para a informação”. Por hipertexto entende-se o texto inserido no espaço virtual que possibilita uma leitura não linear, em função de sua disposição em blocos de conteúdo que se relacionam por eixos hipertextuais, também conhecido como *links*, apresentando em seu bojo aspectos verbais, sonoros e imagéticos. Na ótica de Lévy (1993) citado por Gonçalves (2012, p. 387) trata-se de “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”

Soares (2011, p. 21), ao discutir as condições sociais da leitura, ressalta a visão unilateral que vem predominando nas pesquisas em relação ao emprego da leitura. Nessa

visão, as classes dominadas percebem a leitura “pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida, e as classes dominantes, por sua vez, a entendem como elemento de fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências e vivências”.

Um primeiro aspecto a refletir sobre as multimodalidades a partir do multiletramento no contexto educacional do cárcere refere-se à crescente ação de programas em organizar processos educativos, acerca da aquisição e do uso da escrita, privilegiando práticas que favoreçam o letramento. Essa visão amplia o papel da escrita e da leitura na prática, deixando de ser vista com um fim em si mesma, transcendendo a mera decifração e transcrição de letras e sons, passando a constituir atividades orientadas através da busca do sentido, do significado e do contexto.

Autores como Ribeiro (2012), Soares (2011), Freire (1997) e Kleiman (1995) discutem a importância de considerar a determinação social e cultural nas práticas de multiletramento no processo quando se compromete em “[...] fazer com que a alfabetização responda ao desejo de promoção social, cultural e econômica dos aprendizes, substituindo a visão estreita pela visão de educação que permita a expressão de uma nova forma de cidadania”.

De acordo com Onofre (2013), a experiência realizada na educação prisional mostra que a ausência de práticas mais sistematizadas no aprendizado da língua escrita pode reforçar a evasão, o desinteresse e até mesmo o sentimento de inferioridade dos alunos entre si. Entendemos que, paralelo à diversidade de práticas de (Multi) letramento que se busca desenvolver com os alunos no primeiro segmento de EJA, é imprescindível garantir, entre outras coisas, a construção de conceitos e regras, respeitando uma progressão no grau de complexidade na abordagem do sistema de escrita.

Considera-se que as limitações às vezes impostas na educação prisional devido à falta de estrutura física e materiais didáticos adequados para implementar atividades didáticas envolvendo as multimodalidades de multiletramentos (utilização de computador, TV, celular dentre outros), conforme enfatiza Paiva (2013), estão relacionadas às perspectivas adotadas para o trabalho e ao fato de que, além de descrever as situações de pobreza, não avançam na elaboração de instrumentos conceituais que permitam compreender as condições sociais – a partir das quais as práticas são produzidas – e individuais.

Percebe-se que, o que a multimodalidade e a inserção do multiletramento permitem, através das práticas pedagógicas, é um processo de inovação educacional, que deve ser promovido na educação prisional com o intuito de aprimorar os processos de ensino-

aprendizagem, pois, conforme Kleiman (2014), essa busca pela melhoria dos processos de ensino-aprendizagem conduz a abordagens voltadas para a opção pelas diferentes modalidades de aprendizagem envolvendo o letramento.

A importância das competências dos alunos na compreensão e interpretação da informação pode ser reforçada por uma ferramenta de ensino inovadora, a partir das multimodalidades, a partir do multiletramento, com a utilização de blogs, também chamados de edu-blogs, em sua aplicação educacional. A importância de os nossos jovens adultos poderem desenvolver as referidas competências é demonstrada pelo interesse, conforme a realidade de vida e experiências de vida de cada indivíduo (ONOFRE, 2013).

Gadotti (2007) aponta as características relacionadas às práticas de multiletramento multimodal, que são a hipertextualidade, o dinamismo, a criatividade e a originalidade. A hipertextualidade refere-se à possibilidade de leitura por meio de um *link*, não é um senso clássico de linearidade dos livros didáticos, ela é acessada por meio de *hiperlinks* para as informações solicitadas. O dinamismo é determinado pela capacidade de alterar e atualizar os Blogs, incorporando novos tópicos, ou expandindo ou atualizando os tópicos existentes. Tais vantagens pedagógicas e formativas são apreciadas na educação prisional, como a promoção da aprendizagem cooperativa, a motivação e a capacidade de lidar com a informação.

Outra possibilidade com o uso de Software (PowerPoint) é a concepção e utilização do pôster pedagógico-didático como técnica para desenvolver atividades nas diferentes disciplinas e sua posterior apresentação oral. Uma abordagem mais dinâmica e inovadora pode ser feita com a ferramenta Web Glogster. Estas e outras ferramentas mantêm uma integração e uma inter-relação entre si, uma vez que poderia ser desenhado por meio de conteúdo temático como: vídeos, *link* de um pôster, com uma apresentação no *Power point*. Ressalte-se que tais recursos são de fácil utilização e implementação no contexto da educação prisional devido a sua funcionalidade e fácil compreensão para execução didática (ONOFRE, 2012).

Nessa perspectiva, ainda conforme Onofre (2012), outra proposta consiste em uma metodologia ativa, na qual o aluno desenvolve seus conteúdos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, com possibilidades colaborativas, integrando metodologia, técnicas e todos os tipos de recursos multimodais de multiletramento.

Nesse sentido e a partir da utilização das ferramentas multimodais de multiletramento descritas, vêem-se vantagens no desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem colaborativa no sistema educacional prisional, com a utilização das diferentes ferramentas que permitem a aplicação e integração das tecnologias educativas disponíveis, desde uma

atividade derivada da abordagem aprender-fazendo, para uma inovação que nos permite desenvolver competências cognitivas e melhorar os processos de ensino-aprendizagem com maior satisfação por parte dos alunos (KLEIMAN, 2014).

Observa-se que o processo de aprendizagem orientado para uma metodologia multimodal envolvendo o multiletramento na educação prisional possibilita, portanto, a integração das tecnologias educacionais, permite uma melhoria da capacidade de análise e síntese, o desenvolvimento do pensamento crítico e do pensamento abrangente, estimulando, assim, a tomada de decisões e a resolução de problemas pelos alunos.

Na próxima seção serão discutidas abordagens pertinentes sobre o papel do professor no processo de implementação do multiletramento, que possibilitam despertar a criticidade e a reflexão do aluno, visando à prática cidadã como fomentadora do processo de empoderamento, autonomia e ressocialização dos que se encontram à margem da sociedade.

3.3 O MULTILETRAMENTO CRÍTICO E O PAPEL DA LEITURA/ESCRITA NO PROCESSO DA PRÁTICA CIDADÃ

*Antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica antes
de existir luz elétrica existia bicicleta antes
de existir bicicleta existia enciclopédia antes
de existir enciclopédia existia alfabeto antes
de existir alfabeto existia a voz antes de
existir a voz existia o silêncio.
Arnaldo Antunes*

Com vistas a instrumentalizar o ensino-aprendizagem de leitura no contexto da EJA, com uma visão mais estratégica do ato de ler e da escrita, destaca-se, neste estudo, a noção de multiletramento como prática cidadã, a partir da prática pedagógica do professor no contexto da educação prisional. Nessa compreensão intervêm tanto o texto (sua forma e conteúdo) quanto o leitor (suas expectativas e conhecimentos prévios). Logo, para ler, é necessário simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação, objetivos, ideias, experiências prévias e mesmo a motivação do aluno.

O multiletramento crítico e o papel da leitura/escrita no processo da prática cidadã é um processo de (re)construção dos próprios sentidos que comungam com a realidade vivenciada pelo sujeito, o que abrange suas crenças, anseios, angustias e percepções do contexto social ao qual faz parte e é por isso que, segundo Galvão (2013), podemos falar de

leituras possíveis de um mesmo texto. Isso não significa, porém, dizer que todas as possibilidades são possíveis, pois, como bem coloca Possenti (1990, p. 61), “a leitura errada existe”. Solé (1998) ressalta que, apesar de o leitor construir o significado do texto conforme a sua realidade, isso não quer dizer que o texto não tenha significado em si, mas que o significado que um escrito tem para um determinado leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas, sim, uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios e os objetivos do leitor que o aborda.

Nesta perspectiva, consideramos importante termos em mente, desde logo, para quem vamos ensinar o multiletramento crítico, em que práticas de leitura essas pessoas se envolvem e com que objetivos almejam ler. Embora às vezes os objetivos de jovens e adultos que não leem nem escrevem pareçam restritos a resolver questões específicas do seu cotidiano, não se justifica que devamos ensiná-los apenas as atividades de leitura e de escrita que tenham fins específicos como escrever e ler lista de compras, nomes e endereços numa agenda telefônica, receitas culinárias, etc. Tudo isso pode ser muito pertinente para a vida dos analfabetos jovens e adultos, mas seria, no mínimo, um equívoco, se pensássemos que eles precisam da comunicação escrita apenas para usos instrumentais.

Deste modo Freire (1997) define a leitura não apenas com uma visão utilitária da linguagem, mas vislumbra, sobretudo, outras facetas do ato de ler, as quais nos mostram que nem sempre ler é um ato direcionado a um único objetivo. Os propósitos da leitura são vários e dinâmicos, porque ler é um ato dinâmico. Dessa forma é que lemos, às vezes, por puro prazer, por deleite, ou para fruir o texto com o que está atrelado às nossas vivências cotidianas. Outras vezes, lemos para obter uma informação precisa, para aprender, para seguir instruções, para ressignificar a própria escrita (SOLÉ, 1998). Se os alfabetizando adultos fazem com tanta competência a leitura do mundo, podem também fazer competentemente a leitura dos livros, das revistas, dos jornais, dos *outdoors*, dos cordéis, da bíblia, das poesias, das fábulas, das crônicas, etc. Segundo Freire (1997, p. 11),

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nesse sentido, o ato de ler deve ser, antes de tudo, crítico e despertar o senso de reflexão do que se está lendo. Desse modo, o adulto, aprendiz da leitura e da escrita, deve ser concebido como o sujeito do ato de conhecer. No mundo atual, os analfabetos jovens e

adultos têm contato com os mais variados gêneros textuais, ainda que não sejam usuários efetivos desses textos. Nas ruas, nos supermercados, nas igrejas, nas associações, na televisão, enfim, nos mais variados contextos sociais veem a língua escrita. Não só a veem, como também são capazes de pensar e explorar as suas características (ONOFRE, 2012).

Como já nos referimos anteriormente, até anos atrás a escola tinha como subsídio teórico o conhecimento que induzia a uma prática de leitura centrada unicamente na decodificação (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986). Hoje, também à luz das contribuições psicolinguísticas, possuímos o conhecimento disponível que nos permite mudar o foco do ensino de leitura para a escrita e esse conhecimento nos ajuda, sobretudo, a entender como um leitor competente processa o texto, como ele realiza a leitura construindo significados na medida em que interage com o material escrito.

Em seção anterior, discutimos que as concepções sobre leitura variaram muito ao longo do tempo e que o caminho percorrido pela pesquisa foi frutífero e nos ajudou a compreender que a leitura, como atividade cognitiva complexa, mobiliza o leitor e o faz assumir uma posição ativa diante do texto. Também nos ajudou a pensar sobre as peculiaridades dos próprios textos como condicionantes na interpretação do leitor, nos permitiu ver até que ponto é importante que este assuma a direção e regulação de sua própria leitura, dado que os objetivos que pretende alcançar é que determinarão as ações que ele implementará para conseguir seus propósitos no ato da leitura.

Considerando-se que a sala de aula deve ser um espaço de debate permanente, um local onde os alunos escutam a voz do outro e, ao mesmo tempo, ajustam seu discurso ao do outro, o trabalho com a oralidade deve voltar-se, sobretudo, para a busca da clareza na exposição das ideias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista. Nesse espaço, o aluno deverá encontrar a chance de desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, aprendendo a expressar-se adequadamente nas diferentes situações de interação social e sensibilizando-se para a adequação da variedade linguística (variação dialetal, redundâncias, repetições, marcadores conversacionais) ao contexto de comunicação. A escola, enfim, deverá proporcionar ao aluno a oportunidade de conviver com a grande variedade de usos da língua e de compreender que ela não é homogênea, monolítica, mas apresenta diferentes níveis nas duas modalidades – escrita e falada – do mais coloquial ao mais formal (VARGAS, 2009, p. 37).

Sendo assim, podemos perceber que a leitura é uma atividade cognitiva complexa e que existem outros processos envolvidos na tarefa de ler; um conjunto de estratégias que, articuladamente, permitem que o leitor possa antecipar o significado do que se está lendo e quase simultaneamente possa verificar se essa antecipação é correta e, em caso negativo, mais

uma vez refazê-la e avançar em uma nova verificação.

Marcuschi (2007, p.26 e 27) indica que:

Portanto, do ponto de vista cronológico, como já observou detidamente Street (1995), a fala tem precedência ou supremacia sobre a escrita, mas, do ponto de vista do prestígio social, a escrita tem uma supremacia sobre a fala na maioria das sociedades contemporâneas. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros lingüísticos, e sim de postura ideológica. São valores que podem variar entre sociedades, grupos sociais e ao longo da história.

Sabemos que nem todas essas contribuições traduzem-se em mudanças efetivas na prática, mas temos percebido que cada vez mais se dá importância ao significado que possui um texto para o leitor, à necessidade de introdução de diferentes textos em sala de aula e à concepção, cada vez mais difundida entre os professores, do valor dos conhecimentos prévios dos alunos. Nos últimos anos, inúmeros programas e técnicas de “leitura dinâmica” foram apresentados, todos eles na tentativa de vencer a dificuldade de se abordar um texto e compreendê-lo.

Embora possamos até considerar que esses programas tivessem a positiva intenção de vencer o “fracasso” da leitura, sabemos que todos partiam de um pressuposto básico de que era possível ensinar estratégias únicas de leitura e transferi-las para interpretar e compreender qualquer texto. No entanto, enfatizamos a concepção de leitura como construção de sentido e, assim, compreendemos que formar um leitor consiste em ensiná-lo a processar textos de forma ativa e a perceber que a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Tais estratégias precisam ser consideradas também como objetos de ensino e de aprendizagem nos diferentes contextos linguísticos, suscitando o senso crítico dos alunos e, assim, a atenção dedicada ao ensino e à aprendizagem dessas estratégias de leitura será extremamente importante para facilitar a compreensão e aprendizagem do texto. Como bem nos aponta Serra e Oller (2013), essa aprendizagem não pode estar sujeita a um mero treinamento de uma série de habilidades ou sub-habilidades de leitura. Ela precisa responder à necessidade, por parte dos alunos, de encontrar soluções para os conflitos reais de aprendizagem que eles enfrentam na interpretação dos textos.

Ajudar os alunos da EJA a utilizar estratégias para compreenderem os textos deve ser tarefa primordial no ensino de língua portuguesa desde muito cedo (antes mesmo que os alunos se tornem alfabetizados), porque o ensino inicial da leitura deve garantir a interação

significativa e funcional do sujeito com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Logo, é fundamental, como bem coloca Solé (1999), que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula (seja nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades, nas palavras significativas) e que, principalmente, os professores usem a língua escrita sempre que seja necessário e possível diante dos alunos, seja para escrever um bilhete a alguém, uma receita, um recado ou qualquer outra escrita que seja uma prática social do ambiente em que vivem os alunos.

É importante pensarmos, também, que não é o material em si, mas as atividades suscitadas por eles que serão de fundamental importância no ensino de leitura. E, assim, ensinar as estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio das habilidades letradas de decodificação (claro!), torna-se ferramenta essencial se quisermos garantir que os alunos se tornem leitores eficientes e participem dos usos e das funções sociais que a linguagem escrita assume nas sociedades do letramento. Dessa forma, a escola assume um papel fundamental no ensino de estratégias de leitura (KLEIMAN, 1995).

[...] os textos a serem utilizados, sobretudo nas séries dos ciclos iniciais do ensino fundamental, devem ser sempre contextualizados em uma atividade oral, que pode consistir na leitura do professor, no diálogo, na conversa, nas pequenas dramatizações, nos jogos, em que cada texto vai ganhando sua significação. Por meio dessas atividades orais e dialogadas, promove-se a troca de experiências entre os alunos e é nesse trabalho conjunto e compartilhado que se constrói o conhecimento e se facilita a elaboração das hipóteses fundamentais com que [os alunos] vão operar no desenvolvimento da escrita (VARGAS, 2009, p. 37).

É importante esclarecer, também, que não estamos sugerindo que as estratégias de ensino de leitura devam se constituir em algo compulsório, isto é, não tem-se a necessidade de explorar obrigatoriamente em todos os momentos destinados à leitura, as estratégias empregadas. Na verdade, segundo Serra & Oller (2013), o importante é que se perceba que o uso autônomo e eficaz das estratégias permitirá aos alunos algumas atitudes: •extrair o significado do texto, tanto de maneira global como de diferentes partes incluídas nele; saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto para conseguir a adequação do ritmo e das capacidades de aprender autonomamente; conectar novos conceitos com os conhecimentos prévios que lhes permitirão incorporá-los ao seu conhecimento no processo da prática cidadã.

Se favorecermos o conhecimento e a aprendizagem das estratégias que estão envolvidas na compreensão de um texto de forma que desperte o senso crítico do indivíduo, estaremos contribuindo, sem dúvida, para a formação de leitores proficientes, capazes de interagir com os textos de forma crítica, autônoma, inclusive prazerosa. Mas, como conseguir isso quando os alunos ainda não sabem ler e escrever convencionalmente? Esse será o eixo da discussão na próxima seção.

3.3.1 A práxis da Pedagogia dos Multiletramentos a partir das práticas pedagógicas de leitura e escrita

Aprender a ler e escrever e tornar-se leitor por meio da educação formal ou de outras esferas da vida e da aprendizagem é valioso na medida em que permite que as pessoas participem ativamente da sociedade, analisem criticamente a realidade, reivindiquem seus direitos, identifiquem problemas que afetam suas vidas e suas comunidades e busquem soluções coletivas para elas, para sonhar e conhecer e reconhecer outros tempos e espaços, e outras possibilidades de ser e estar no mundo. Quanto maior o repertório de experiências por meio da leitura, maiores são as chances de reverter a desigualdade no acesso aos livros, possibilitando a formação de novos leitores (FREIRE, 2004, p. 76).

Embora as discussões sobre multiletramento e alfabetização tenham avançado bastante nos últimos tempos, muitas pessoas ainda acreditam que a leitura e a produção de textos devem estar presentes nas salas de aula apenas quando os alunos estiverem alfabetizados, sob o argumento de que isso não é possível porque eles ainda “não sabem ler e escrever”.

Com relação particularmente à leitura, na alfabetização defendemos que não é necessário e, menos ainda desejável, esperar que os alunos se alfabetizem para somente, a partir de então, se pensar em leitura de textos na sala de aula (KLEIMAN, 2014).

Como educadores, pode-se ler para os alunos desde os primeiros dias de aula, assim como permitir que leiam, mesmo sem saber ler. É exatamente disso que se está tratando quando se sugere “alfabetizar letrando” (SOARES, 1999). Como sabemos, ainda há muita dificuldade e confusão na tentativa de se propor atividades interessantes de leitura e escrita para os alunos da EJA que ainda não sabem ler convencionalmente e, por mais que muitas das atividades sejam atraentes, outras ainda tendem a propor aos alunos trabalhos com letras e sílabas isoladas.

Sobre essa questão, Castro e Arapiraca (2011, p.19) nos informam que:

Em termos mais gerais, trabalhar com os textos da tradição oral favorece, como já foi discutida, a apreciação e valorização da cultura oral, da

diversidade cultural, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, herança de uma convivência mais próxima, na rua, entre parentes e vizinhos, menos massificada pelos meios de comunicação.

Acreditamos que isso ocorre, na grande maioria das vezes, porque não está claro para os professores como intervir nas situações de leitura e, assim, eles terminam por orientar seus alunos a ler letra por letra, palavra por palavra, dando pouco valor ao significado real do texto e ao contexto de interlocução no qual está inserido, ao invés de estimular uma comunicação mais interativa e dialógica.

Pertinente destacar que a comunicação interativa e dialógica, através da ação mediadora, pode potencializar uma prática investigatória, problematizadora e contextualizada que promova a transformação da realidade. Concordamos com Freire (2006) quando menciona que “se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre” (FREIRE, 2006, p.35).

Deste modo, entende-se que a principal função da prática pedagógica utilizada a partir da práxis da pedagogia dos Multiletramentos é a de mediadora entre os participantes e a discussão temática investigada, de modo a contribuir no processo de construção e ressignificação das concepções e saberes.

Pensamos ser fundamental discutir alguns pontos importantes da prática pedagógica que possam auxiliar os estudantes a se inserirem no mundo da leitura. Um primeiro ponto que levamos em consideração é o fato de que, para melhor intervir, o professor precisa ter claro quais são os processos envolvidos na leitura e escrita integrados na comunicação interativa e dialógica; não basta apenas estar alfabetizado (no sentido de “decodificar e codificar”), é necessário também ser usuário dessa atividade, tirando dos momentos de leitura e escrita o máximo proveito possível. Planejar atividades de leitura e escrita centradas na utilização de estratégias que os “bons” leitores utilizam, deve ser preocupação dos professores, mesmo se os alunos ainda não leem convencionalmente.

De acordo com Soares (2011), cabe também ao professor ajudar esses sujeitos a se “arriscarem” em suas leituras, para que possam fazer suas antecipações e inferências à medida que leem os textos e que também possam refutar essas hipóteses iniciais, aprendendo a controlar essas antecipações com outras estratégias, como, por exemplo, as de verificação. É preciso, também, auxiliá-los na utilização adequada da capacidade de seleção do que é mais importante em um texto e essa decisão versará sobre os objetivos que se tem com determinada

leitura; esta seleção poderá variar entre uma letra inicial, por exemplo, um som conhecido, uma sílaba final, entre outras.

Conforme o entendimento de Soares (2011), não saber ler e escrever não impede que os alfabetizandos participem de práticas de leitura multiletradas, nem que leiam, ainda que não saibam fazê-lo convencionalmente. Nesses momentos, os alunos poderão ir se apropriando da linguagem escrita, isto é, da linguagem que usam para escrever (escutando a leitura feita pelo professor ou mesmo por um colega alfabetizado), assim como poderão refletir sobre as propriedades do sistema de notação alfabética (lendo antes mesmo de saber ler) (RIBEIRO, 2012).

Nessas ocasiões, os aprendizes também poderão começar a se apropriar das estratégias de leitura usadas pelos bons leitores. Essas duas “dimensões” da leitura na alfabetização relacionam-se, portanto, aos dois domínios de conhecimento da língua escrita: o da notação escrita e o da linguagem escrita (SILVA, 2011). Conforme já discutido aqui neste estudo, sabemos que os jovens e os adultos que ainda não são alfabetizados podem ter acesso a práticas sociais de leitura através da mediação de outras pessoas.

Um bom exemplo disso são as rodas de leitura das quais muitos deles participam e/ ou participaram. Nesses eventos, alguém lê um texto em voz alta e, desse modo, faz-se uma leitura compartilhada (COOK-GUMPERZ, 2011). Entretanto, conforme Galvão (2013), precisamos ter clareza de que muitos jovens e adultos são excluídos de muitas outras práticas sociais nas quais a mediação do texto escrito não se estabelece através de outras pessoas. Ainda segundo este autor, “[...] a essas comunidades são negados saberes, prazeres, informações que a leitura proporciona” (p. 33).

Por isso, é tão importante que os não alfabetizados se apropriem o quanto antes do sistema de escrita alfabética através da práxis da pedagogia dos multiletramentos, desde que isso constitua condição necessária a uma maior autonomia nas práticas de leitura nas sociedades letradas (DURANTE, 1998).

Nessa perspectiva, compreendemos que os professores da EJA devem assumir o compromisso de realizar diversas atividades didáticas de leitura e escrita para os seus alunos, inclusive estabelecendo isso como uma rotina diária (no início das aulas ou em algum outro momento destinado para tal, como a hora do conto, a hora da notícia, o blog, o outdoor etc). Nas práticas pedagógicas que abranjam atividades de “leitura compartilhada” os aprendizes estarão, sobretudo, aprendendo sobre a linguagem escrita e sobre suas funções, formas e expressões e diversidade textual (FERREIRO; TEBEROSKY, 2014), bem como, estarão se apropriando das estratégias de leitura que usamos ao ler.

Não só os conteúdos escolares, mas também as variedades linguísticas presentes na performance do professor marcam, ainda mais, a dificuldade de interação dialógica em sala de aula. O professor, como agente do controle social, adota uma variante linguística muitas vezes distante das normas populares com as quais os alunos se identificam. As relações interativas, nesse sentido, dão-se dentro de uma conjuntura na qual o domínio da “língua legítima” se torna uma forte moeda de troca nas relações de sobrevivência, instituindo dessa forma um mercado linguístico no qual os “preços” são definidos pelos grupos de posse dessa competência linguística, cujas capacidades de produção são socialmente classificadas, configurando ao mesmo tempo a capacidade de apropriação e sua apreciação (MARCUSCHI, 2010, p. 88).

Percebe-se que as práticas de ensino devem envolver a exploração de estratégias de leitura (nesses casos, sobretudo, de antecipação), buscando auxiliar os alunos a estabelecer antecipações sobre o que seria lido logo a seguir, recorrendo tanto a pistas textuais (título, subtítulos, ilustrações), como extratextuais (conhecimentos sobre o assunto de que trata o texto, sobre o autor) consolidando, assim, adoção da leitura e da escrita através de um processo contínuo que possibilita aos sujeitos conquistarem habilidades indispensáveis para compreenderem os saberes que se dão antes e para além da escola.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2013, p. 1-2).

Em outros momentos, os alunos que ainda não são alfabetizados poderão ser convidados a ler, embora ainda não saibam ler. Nesses casos, os conhecimentos que estarão envolvidos serão, sobretudo, os relacionados ao sistema de escrita alfabética e o uso de estratégias de leitura. Em situações dessa natureza, os alunos poderão “ler sem saber ler” de dois modos distintos: (a) através do “ajuste” do texto oral (quadrinhas, parlendas e canções), que se conhece de memória, ao texto escrito; (b) através da combinação de estratégias de antecipação, a partir de indícios contextuais, com índices oferecidos pelo próprio texto, especialmente os relacionados à correspondência grafofônica (SERRA; OLLER, 2013).

Ferreiro e Teberosky (1996) destacam que precisamos reconhecer as possibilidades de leitura, nessas leituras não convencionais. Entretanto, sabemos que nem sempre conseguimos que os jovens e adultos se engajem espontaneamente naquelas propostas, exatamente porque sabem que não estão lendo convencionalmente. Muitos dizem: “eu não sei ler!”. Desse modo,

é necessário convencê-los de que podem conseguir realizar a atividade e isso os ajudará a aprender a ler e a escrever.

Em suma, se queremos alfabetizar numa perspectiva de multiletramento, precisamos assegurar à leitura e escrita um espaço privilegiado nas turmas de alfabetização, seja nos momentos de leitura compartilhada, seja nos momentos em que os alunos têm que ler, embora ainda não saibam ler em sentido convencional. Como podemos ver, os processos são múltiplos e complexos; vão muito além do juntar letras.

Ensinar a ler não é apenas ensinar a “decodificar”: a leitura e a escrita também envolve um processo ativo de construção de significados (POSSENTI, 1990), que exige a coordenação de diferentes informações, de diferentes naturezas: o texto, o leitor e o contexto. Se os sujeitos envolvidos no processo de construção da leitura não tiverem a oportunidade de aprender a usar e a coordenar as diferentes informações desde quando ingressam na escola, dificilmente virão a ser leitores competentes. A leitura é fruto do uso de diferentes estratégias que o leitor aciona mesmo sem ter consciência, cuja ação permite que as pessoas compreendam o que leem sem precisarem ater-se a cada uma das partes do que leem.

A perspectiva de um processo de alfabetização visa, de acordo com Serra e Oller (2013), sobretudo o letramento (2003), um rompimento com as abordagens mais tradicionais, em que os alunos eram submetidos a métodos que enfatizavam, em primeiro lugar, tarefas de escrita de sílabas e palavras e, só depois que dominassem a escrita convencional, passariam a escrever textos. Em contraposição a essa prática, as abordagens mais recentes exigem que o docente planeje o seu ensino de forma a contemplar, tanto o domínio do sistema alfabético quanto o trabalho com temáticas envolvendo os mais diversos gêneros textuais (leitura e produção). Essas abordagens, no entanto, ocasionam uma tensão para o professor, que precisa conciliar esses aspectos de forma a contribuir para o letramento dos sujeitos alfabetizando.

Diversos autores (KLEIMAN, 2009; SORES, 2011; FREIRE, 2006 entre outros) já apresentaram críticas às práticas usuais de atividades de produção de textos na escola. Dentre as críticas destacamos aquelas que dizem respeito à artificialidade dos escritos. Os autores citados consideram que as escolas propõem produções escritas sem intenções e sem contexto. Consideram que aquelas práticas refletem uma concepção de língua como “código” e de ensino como aprendizagem de “estruturas” abstratas que não encontram espaço no contexto extraescolar. Essa concepção está presente, por exemplo, em situações nas quais os alunos recebem o comando de dissertar sobre temas distantes da realidade deles.

[...] devemos considerar a realidade contemporânea em sala de aula em uma

perspectiva de análise crítica, de reflexão, de desvelar o senso comum, de questionar e resistir às relações de poder, de resistência à ordem social, que afete a dignidade humana, questionar esta ética de mercado, bem como modificá-la em prol da ética e bons valores do homem (AGUIAR e FISCHER, 2012, p. 111).

A concepção de linguagem como interação advinda das várias vertentes da Linguística contribuiu para mudanças com relação à forma de abordar atividades de produção de texto nas escolas. Nesse âmbito, as novas propostas curriculares enfatizam a necessidade de práticas de escrita que venham a contribuir para o educando atribuir significado ao que aprende (FERREIRO; TEBEROSKY, 2014).

Nesse sentido, os estudiosos da linguagem, a exemplo de Geraldi (2012) e Soares (2012) defendem que, para se produzir um texto, deve-se “ter o que dizer”, “uma razão para dizer o que se tem a dizer” e “um interlocutor que se constitua como sujeito”. A esse respeito podemos citar também Kleiman (2012). Essas autoras sugerem que a prática pedagógica multiletrada seja situada numa concepção de linguagem, como interação entre os sujeitos e que, conseqüentemente, a escrita seja entendida como uma construção que se processa na interação. Dito isso, deslocamos o eixo da prática individual da apropriação do sistema para práticas sociais situadas em contextos específicos.

Rojo (2013, p. 5) enfatiza que “vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade”.

Nos estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos Kleiman (2009) trouxe esta contribuição para a alfabetização: considerar a prática social, uma vez que lemos e escrevemos para atender a alguma finalidade em uma dada situação comunicativa. As situações de produção devem, portanto, considerar todo processo de enunciação: tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais e objetivos envolvidos.

Segundo Koch (1992, p. 13), “são esses elementos que determinam o ‘porquê se diz alguma coisa’ e o ‘porquê se diz daquela forma’”. As propostas curriculares escritas nos últimos vinte anos sugerem atividades de produção de textos que levem em conta a necessidade de o indivíduo se expressar, envolvendo um contexto de produção: gênero textual adequado à situação comunicativa, finalidades e interlocutores reais. Dessa forma, acredita-se que o objetivo de formar pessoas autônomas para ler e escrever textos teria maiores chances de ser alcançado.

Atender a finalidades reais, no âmbito do ensino escolar no contexto da EJA, nem sempre é tarefa fácil, uma vez que esse ensino envolve características específicas como o tempo, a organização curricular, etc. (SOARES, 2014). Ao se referir às dificuldades que tornam a prática de leitura e escrita uma tarefa difícil de ser escolarizável, Lerner (2002) explica que:

[...] os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a Pedagogia do Multiletramento; a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino; a necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação (LERNER, 2002, p. 18).

A esse respeito, ainda de acordo com Lerner (2002), a leitura e a escrita estão na escola para serem ensinadas e aprendidas, uma vez que é função da escola comunicar às gerações futuras os saberes constituídos socialmente.

Consideramos as contribuições de Lerner essenciais para refletirmos sobre as tensões envolvidas no momento do ensino: expectativas dos professores ao comunicar os saberes; expectativas dos alunos em “receber” esses saberes e, por fim, relacionar essas expectativas com o que as propostas curriculares oficiais e os projetos de alfabetização enunciam, qual seja, uma proposta de alfabetização para o letramento que esteja permeado por situações comunicativas reais. Acerca dessa questão, outros autores também emitiram as suas posições. Kleiman (2012) e Soares (2014), por exemplo, ao considerarem as especificidades da EJA, defendem que haja, pelo menos, uma aproximação das condições de produção escolares com as práticas de linguagem reais.

Nesse sentido, Soares (2011, p. 8) explica que: “[...] é importante pensar em situações que tenham características que se aproximem dos usos reais, deixando claro para o aluno que naquele momento ele estará aprendendo algo que poderá ser utilizado em outras situações”.

Também o processo de elaboração de um texto requer muitas demandas. Teberosky e Colomer (2003) reconhecem que essa não é uma tarefa fácil, uma vez que o indivíduo precisa coordenar uma série de operações:

[...] o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se entrecruzam o discurso interior e as formulações dos enunciados, com as operações, quase sempre mais lentas, do registrar. Detém-se para decidir o que dirá em seguida; interrompe para evocar a forma ortográfica de palavras; hesita ao retomar o enunciado interrompido [...].

Estas autoras acrescentam que mesmo escritores experientes necessitam realizar uma

complexa coordenação quando da elaboração de um texto. Trata-se, portanto, de um processo que requer grande experiência para ser dominado (SOARES, 2011). Nesse sentido, operações de diferentes domínios entram em jogo e essas operações precisam ser consideradas na sistematização da práxis da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir das práticas pedagógicas de leitura e escrita.

No início da escolarização, essa coordenação de operações ganha maior complexidade, uma vez que os alunos ainda não escrevem da forma convencional. Eles se defrontam com a necessidade de resolver uma tarefa conceitual bastante complexa: compreender de que forma o sistema funciona; compreender o que a escrita representa e como essa representação é anotada no papel em branco (SERRA; OLLER, 2013).

Relacionados a esses conhecimentos, alguns outros princípios básicos que constituem o nosso sistema devem ser compreendidos pelos alfabetizandos, entre eles: a ideia de que a correspondência grafofônica não tem a ver com as propriedades dos objetos (tamanho, por exemplo); que utilizamos símbolos convencionais (26 letras); que todas as sílabas contêm uma vogal; que a direção predominante da escrita é horizontal e que o sentido predominante da escrita é o da esquerda para a direita possibilitando deste modo, o acesso à informação e à produção do conhecimento (SOLÉ, 1999).

Além das questões mencionadas pelos autores supracitados, o aluno se depara com os conhecimentos da linguagem que se usa para escrever: a geração de ideias; o planejamento dessas ideias; o processo de textualização em si; o como colocar no papel as coisas que se tem de escrever. Demandas que se referem a outro domínio. Nesse caso, outras demandas cognitivas são exigidas.

A natureza complexa das demandas cognitivas acionadas, tanto para a apropriação do sistema, como para a escrita, não nos parece fácil de serem articuladas no processo de ensino. Sabe-se, ainda, que a leitura e a escrita são práticas que não podem ser tratadas isoladamente. Defendemos, portanto, que os alunos sejam inseridos em práticas sociais de leitura e escrita, em que possam ser discutidos tanto os princípios da práxis pedagógica implementada, quanto a apropriação da codificação e decodificação dos conteúdos trabalhados em sala, levando assim a busca do uso social e, cada vez mais, adentrando na perspectiva do multiletramento, a partir de um ensino organizado em eixos temáticos que tenham significação para o aluno da EJA, sobretudo no contexto prisional, discussão a qual nos ocuparemos na seção a seguir.

3.3.2 Alfabetização de Jovens e Adultos e a experiência do Multiletramento

A realização de uma experiência de letramento entre jovens e adultos transforma a vida de quem aprende a ler e escrever, assim como a vida de quem realiza a mediação pedagógica. É um desafio que exige empenho e entusiasmo de ambas as partes participantes.

Para quem está aprendendo a ler pela primeira vez, é compreensível ter um sentimento de incerteza e até medo, que vai mudando conforme o processo avança. Como diz Morin (2011): "Conhecimento é navegar em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas" (p. 104).

Com referência ao medo, Freire (2011) afirma que:

A questão que se coloca aqui não é negar o medo, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O próprio medo, no entanto, é concreto. A questão que apresenta é a de não permitir que o medo nos paralise ou nos convença facilmente a desistir de enfrentar a situação desafiadora sem luta e sem esforço. (p. 44-45)

Sobre a situação de aprendizagem da pessoa adulta, Amador, Monreal e Marco (2015) expressam que a pessoa adulta não diminui a sua capacidade de aprendizagem em relação ao jovem, mas encontra-se numa situação de aprendizagem diferente, porque tem outros tipos de interesses e necessidades; requer outras formas de aprendizagem, pois tem uma relação mais conservadora com a aprendizagem.

No campo do que significa ser adulto, encontramos múltiplas interpretações. Tenhamos em mente que cada pessoa é única, assim como únicas são suas circunstâncias, experiências, crenças e expectativas. Mas, em termos gerais, podemos localizar diferenças entre alfabetização do aluno em situação de privação da liberdade, assim como, se a pessoa possui ou não alguma deficiência cognitiva. Nesse sentido, o adulto ou jovem-adulto geralmente deseja aprender a ler e escrever rapidamente e, por isso, coloca todos os seus esforços em um processo de alfabetização voltado para a leitura e a escrita, dedicando muito de seu tempo e esforço a isso (FERREIRO, 2017).

Por outro lado, o adulto com mais de 65 anos, em termos ordinários, prefere realizar um processo a um ritmo de aprendizagem mais lento, dedicando a maior parte das sessões de alfabetização à conversação. Da mesma forma, em situações de alfabetização de pessoas com deficiência cognitiva, seu ritmo de aprendizagem deve ser especialmente abordado de acordo com suas características particulares.

Apesar das especificidades expressas nos parágrafos anteriores, podemos falar em

termos gerais de alfabetização de adultos, pelo que, em todos os casos, a leitura, a escrita, a conversação e as atividades devem ser realizadas em cada uma das sessões. O que varia se estamos trabalhando com um adulto jovem, adulto ou idoso, com ou sem deficiência cognitiva, é o tempo que dedicamos a cada uma dessas atividades.

Da mesma forma, é fundamental ter em mente que a pessoa adulta se caracteriza, entre outras coisas, pela capacidade de tomar suas próprias decisões. Portanto, o respeito no sentido amplo da palavra deve marcar a relação pedagógica ao longo de todo o processo de alfabetização. A pessoa adulta deve ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem; é parceiro nas atividades; É conveniente perguntar constantemente se ele se sente confortável com as atividades que está fazendo em sala de aula, o que ele propõe, o que ele pensa.

Uma atitude de abertura e respeito para com a pessoa também fortalecerá sua autonomia e mostrará que nos interessamos pelo que ela pensa e como sente; que nos importamos como pessoa e não apenas como "aluno"; que valorizamos suas experiências, suas atividades de trabalho, seu modo de vida. "O respeito pela autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 2004, p. 58).

É essencial experimentar procedimentos horizontais. As relações entre jovens e adultos são favorecidas se forem democráticas, centradas no diálogo e com uma avaliação justa das diferentes capacidades. Assim, o mediador ou mediadora promove o aprendizado da leitura e da escrita, podendo o aprendiz ensinar-lhe, por sua vez, aquilo que ele sabe fazer muito bem, por exemplo, cozinhar, plantar uma planta, consertar um eletrodoméstico, entre outros (KOCH, 1992).

Todo processo de alfabetização precisa de organização, por isso é preciso definir o horário e o local das sessões. O horário deve ser respeitado na medida do possível, pois aprender a ler e escrever exige perseverança. No entanto, voltando ao que já foi dito sobre a pessoa adulta e suas necessidades pessoais, pode haver momentos em que se trabalhem mais horas do que outros, dependendo do estado de espírito ou cansaço que o aprendiz apresente. Quem ensina deve estar atento a essas manifestações, pois aprender, antes de tudo, deve ser prazeroso (MORIN, 2011).

Por outro lado, se uma sessão não puder ser realizada, ela deve ser remarcada o mais rápido possível. E, claro, de comum acordo. Quanto ao espaço físico onde são realizadas as aulas com elementos que constituam o multiletramento, deve ser um local onde tanto o professor quanto o educando se sintam seguros, tranquilos, confortáveis, tenham privacidade

e não sejam constantemente interrompidos. Deverá ser encontrado um local com estas características ou solicitado o apoio de outras pessoas para que se possa contar com estas condições durante as sessões.

O processo de alfabetização e letramento, além de ser realizado em contextos socioculturais específicos que precisam ser incorporados à mediação pedagógica, também deve levar em conta os processos evolutivos de sua construção.

É preciso ressaltar que copiar sem compreender não é escrever, e que leitura e escrita devem ser abordadas simultaneamente na alfabetização. "Um dos erros que cometemos é dicotomizar leitura e escrita, e (...) tomamos esses processos como algo desconectado do processo geral de conhecer" (FREIRE, 2004, p. 40).

O biólogo Humberto Maturana (2012) aponta que, tradicionalmente, por não se entender a linguagem como um fenômeno biológico, pensa-se que a linguagem é um sistema de comunicação simbólica e que "os símbolos são entidades abstratas que nos permitem transitar em um espaço de discursos, flutuando na concretude da vida, embora a representem" (p. 64). A esse respeito, o autor afirma que:

Com efeito, a linguagem, enquanto fenômeno que nos envolve enquanto seres vivos e, portanto, enquanto fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, consiste numa operação recorrente, em coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Disso resulta que as palavras são nós em redes de coordenação de ações, não representantes abstratos de uma realidade independente de nosso trabalho (MATURANA, 2012, p. 64).

Diante disso, observa-se que aprende-se melhor quando se encontra significado no que está aprendendo, quando o aprendizado é relevante, o que torna-se importante no contexto da educação prisional. Na alfabetização de adultos, levar em conta esse princípio é fundamental, pois a condição de maioria implica em compreender o que está sendo feito.

Associado ao anterior, e como já referimos, está a necessidade de a aprendizagem ser contextualizada, de estar próxima do aprendente. Por isso, é necessário conhecer os interesses e necessidades de quem estão alfabetizando. Interesses e necessidades são a principal fonte para estabelecer a metodologia de trabalho. Segundo Freire (2011), durante a mediação pedagógica é conveniente utilizar uma variedade de experiências de aprendizagem, que incluem a surpresa e o prazer de descobrir coisas novas. Embora seja conveniente estabelecer certas rotinas, introduzir uma nova atividade de vez em quando desperta a alegria de aprender.

3.4 O MULTILETRAMENTO: DESAFIANDO REALIDADES NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

As condições de trabalho dos educadores que atuam nas escolas inseridas nas instituições prisionais estão distantes de serem as melhores; jornadas de trabalho exaustivas, insuficientes investimentos em recursos pedagógicos que possibilitariam um melhor trabalho, baixos salários, dentre outros aspectos. De acordo com Onofre (2012), os professores que atuam em sistemas prisionais enfrentam a complexa realidade do cárcere, os desafios são enfrentados cotidianamente, nunca estáticos, continuamente dinâmicos e muitas vezes extremamente intransponíveis. Verifica-se que o contexto da educação prisional é constituído por inúmeras incertezas, visto que, segundo Silva (2016), ocorrem interrupções na ministração das aulas devido a rebeliões, ou, muitas vezes os presos são transferidos, ou têm progressão de regime, ou interrompem os seus estudos.

Diante desse contexto, Onofre (2015) ressalta o papel da escola na prisão:

[...] promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes e nos permitam evidenciar a ideia de que os homens fazem a história a partir de uma circunstância concreta e de uma estrutura que já existe. A sala de aula de diferentes espaços educativos é portadora de várias culturas, cidadanias, identidades e cabe à escola trabalhar com esse jogo complexo de filiações e pertences. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que um dos elementos da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade e da cidadania perdida, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo (ONOFRE, 2015, p. 245).

A educação deve contribuir para diminuir a situação de vulnerabilidade em que viveram e vivem os encarcerados, resgatando sua dignidade, buscando dar-lhes “voz”, palavra, expressão, para que posteriormente se acompanhe o contexto, ou seja, que a sociedade entenda que a exclusão social gerada por um Estado ausente e que agora é aquele que realiza políticas sociais que favoreçam a redução da desigualdade social, é uma utopia possível. Conforme Freire “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1995, p. 96).

Um dos problemas mais acentuados no cenário das pessoas privadas de liberdade é o analfabetismo e, no século XXI, é comum ouvir notícias de pessoas que não tiveram contato com salas de aula, vítimas de violência e vivências que facilmente desfiguram o sentido da vida (não lêem nem escrevem). Tais situações os têm levado ao caos, sem saber como

enfrentar um mundo globalizado que exige competências, aptidões para fazer parte do sistema tecnológico e, em particular, da ressocialização e reinserção na sociedade (SMOLKA, 2013).

Dessa forma, de acordo com Onofre (2012) a educação no âmbito prisional representa uma forma de restaurar um direito. Consequentemente, para as pessoas que perderam a “liberdade”, é importante que o Estado e a Instituição Prisional lhes dêem a possibilidade de aprender para se reintegrarem de forma produtiva à sociedade por meio de normas e políticas que garantam isso, razão pela qual Onofre (2015, p. 133) ressalta:

A educação em ambiente penitenciário como uma necessidade e um direito incluído na maioria das normas e marcos sociojurídicos de acordo com a possibilidade que supõe para a redução dos fatores de risco que levaram à comissão criminal, bem como para a melhoria da reinserção social e laboral dos condenados.

Entende-se que a educação é fundamental, mas também é essencial lembrar que no ambiente prisional o serviço penitenciário se institui em um ambiente sensível, porque as pessoas ali pertencem a um grupo social vulnerável e complicado em termos de equidade e inclusão (SIGNORINI, 2015). Consequentemente, a educação prisional pode ser definida do ponto de vista social como a ação socioeducativa da Administração Penitenciária e, fundamentalmente, das entidades públicas e privadas, durante o tempo de encarceramento, semiliberdade e liberdade definitiva, por meio de programas e ações individualizadas ou grupais desenvolvidas por educadores (principalmente fora dos presídios), favorecendo a recuperação, a reeducação, a reintegração sócio-laboral e a socialização para a reintegração na sua comunidade (ONOFRE, 2012).

Por viverem em uma sociedade letrada, alunos jovens e adultos em situação de privação de liberdade, mesmo que nunca tenham frequentado a escola, têm conhecimentos sobre a escrita. Por isso, é importante que, ao propor situações de ensino, o professor deixe espaço para que o educando exponha e reconheça aquilo que já sabe, tanto em relação à escrita, quanto em relação ao conhecimento de mundo.

Levando-se em conta que produzir textos é uma atividade cognitiva e social, é importante considerar que os alunos da EJA dispõem de algumas ferramentas culturais que garantem sua inserção em diferentes práticas sociais, através da interação mediada por diferentes gêneros de textos (SIGNORINI, 2015). Reconhecemos que, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, o acesso a muitos eventos e práticas mediadas por textos escritos é limitado para os alunos analfabetos, que não têm autonomia para ler e escrever.

Assim, faz-se necessário que práticas sociais características das sociedades letradas

sejam recuperadas e, a partir delas, sejam selecionados textos adequados para alfabetizar. Tanto as situações de interação social e familiares ao aluno jovem adulto, quanto aquelas a que ele ainda não tem acesso, devem servir de referência para escolha dos recursos didáticos.

É nesse contexto que a abordagem de ensino utilizando o multiletramento na educação prisional torna-se essencial, em razão da necessidade que o indivíduo tem de se tornar letrado, especialmente quando esse sujeito se encontra privado de liberdade e precisa compreender toda dinâmica do processo no qual ele se encontra como encarcerado (ONOFRE, 2015), compreender o contexto e tomar consciência de que é um ser pensante, um cidadão de direitos e deveres. Desta forma, torna-se necessário:

Uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo... Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre o texto e o contexto (FREIRE, 1987, p.11).

O ensino a partir da práxis da pedagogia do multiletramento, segundo Kleiman (2012), contribui para a ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre as relações humanas e constitui um mecanismo que poderá facilitar o aprendizado, fazendo com que o aluno domine as regras básicas de interação através da escrita, lendo e produzindo textos autonomamente com alunos que tiveram muito pouco ou quase nenhum contato com a leitura e escrita desde a infância. Onofre (2013) esclarece que as atividades de produção de textos no ensino prisional devem ser conduzidas de forma que os alunos precisem atender a diferentes finalidades e interlocutores, realizando, para tal, uma leitura crítica abarcando o multiletramento, por meio de uma multiplicidade de linguagens nos textos realidade e do contexto imediato de interação.

A interatividade permite o desenvolvimento de processos de comunicação e troca entre os sujeitos, rompendo barreiras temporais e espaciais; portanto, o meio desempenha um papel socializador. Assim, nos sistemas educacionais prisionais, a utilização de abordagens (impressos, digitais, em mídias audiovisuais) que circulam na diversidade cultural desempenham principalmente três funções: a tradicional função de instrumento para que os alunos adquiram um nível mínimo de conhecimentos apreendidos; a de apoiar e complementar os conteúdos curriculares; e a dos meios de interação entre professores e alunos, entre os próprios alunos e entre os próprios professores (KLEIMAN, 2009).

Deve-se entender que a multiplicidade de linguagens possibilita a transformação da relação da educação direcionada ao jovem adulto permitindo-o realocar o aprendizado em

conexão com o mundo de forma autônoma. Essa dispersão é o que os especialistas apontam como um potencial que essa abordagem traz para o campo educacional, uma vez que educadores e alunos poderão gerar seus próprios estilos, modos ou formas de aprendizagem (ONOFRE, 2012).

Ressalte-se que a compreensão de leitura e escrita se refere à construção de um sentido pelo leitor em interação com o texto. A relação entre esses processos é de complementaridade, porém, a decodificação constitui a condição necessária, mas não suficiente para que a compreensão das práticas sociais de leitura e de escrita se tornem relevantes para a população carcerária que ainda não domina tais habilidades, para uma participação efetiva nas práticas sociais e profissionais (ONOFRE, 2012).

Oferecer oportunidade de leitura literária em contextos de aprisionamento, constitui-se, na perspectiva do letramento etnográfico, uma forma de ampliar as condições de alcance à liberdade, de ressignificar o tempo na prisão, de acreditar na ressocialização, de atender a um direito institucional e humano, de oferecer a possibilidade de adquirir diferentes habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais de uso e, principalmente, promover o desenvolvimento do educando como pessoa de direitos e não como sujeito sob tratamento carcerário. Assim, o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais (BRASIL, 2016, p. 80).

É possível apreender que o letramento literário no cárcere deve contribuir para a formação do educando na construção de sentidos, não apenas de um texto ou de uma obra literária, mas estabelecer um diálogo com outros textos, permitindo desvelar uma compreensão maior e melhor das ações e práticas sociais de uso da escrita e da leitura no mundo, da linguagem e de seu poder comunicativo, na arte, em todas as suas manifestações ofertadas à sociedade desde a sua criação.

Nesse sentido, o multiletramento pode favorecer a ampliação de conhecimentos de linguagem, de discurso e de mundo. Kleiman (2014) menciona que através das práticas de letramento, o educando privado de liberdade poderá incorporar novos conceitos, informações e ideais acerca da vida, das experiências, vivências e do mundo. O ato de ler e escrever de forma crítica e reflexiva é uma ação comparável ao ato de alimentar-se, porquanto, nos alimentamos ao ingerimos nutrientes imprescindíveis para o desenvolvimento físico e mental. A cada leitura e produção escrita, o desenvolvimento do conhecimento é realizado através das relações sociais, pela leitura do mundo, o diálogo entre leitor, texto, autor e os desígnios de multi-leituras.

Deste modo, pode-se observar que as oportunidades tipicamente relacionadas à

produção de práticas letradas se tornam acessível à população carcerária que esteja estudando. A veiculação de blogs, site, redes sociais, e-mails, jornais, revistas dentre outros, possibilitam a expansão da leitura e escrita. Não são exclusivamente os textos particulares que estimulam a leitura escrita, mas um conjunto de práticas didáticas atreladas ao letramento com abordagens culturais e sociais que cercam a linguagem do educando jovem adulto (SERRA; OLLER, 2013).

Assim, pode-se compreender que o multiletramento constitui um redesenho curricular, entenda-se, neste caso específico, como o compartilhamento de pensamento que pode ocorrer através de interações em que os educandos, considerando-se as condições de produção, assimilação e aprendizagem, podem ampliar o conhecimento de si e do outro, aprendendo, desta forma, a fazer uso dos multiletramentos em distintos contextos ou situações (GALVÃO, 2013).

É admissível que, devido ao compromisso que se tem com o ensino da escrita, os professores no contexto prisional se preocupem com a maneira como cada pessoa interage com a linguagem escrita. Verifica-se que as práticas multiletradas provocam o desenvolvimento dos alunos e suas formas de pensamento e, dessa forma, para a discussão das implicações ocorridas, sem se esquecerem dos importantes resultados sociais. Assim, entende-se que o letramento tem influenciado a organização da sociedade e esta se mantém e evolui por meio de práticas sociais de multiletramento (ANTUNES, 2016).

Vale destacar o sentido que a alfabetização tem para o aluno em privação de liberdade. Onofre (2013, p.21) elucida que a “alfabetização surge como uma possibilidade de desenvolvimento individual, com o objetivo de eliminar a marginalização, pois marginal é aquele que não tem condições de integrar-se ao meio”. Oportunizar práticas de multiletramento surge como objeto de desejo daqueles que não tiveram ensejo de apreender antes de adentrar na prisão. Ainda segundo Onofre (2012), a descoberta da escrita do nome, das primeiras letras, das palavras, faz com que os educandos se descubram indivíduos dotados de história, com possibilidades de reconstruir histórias e identidade. Tais conquistas tem um impacto transformador incomensurável, uma vez que a leitura e a escrita no espaço prisional se constituem, inclusive, como ferramenta de troca e empoderamento.

No contexto prisional,

Aprender a ler e a escrever se constitui como um elemento indispensável à formação destes cidadãos que anseiam serem incluídos na sociedade que os condenou. Além de adquirirem novos conhecimentos, simboliza a possibilidade de criar novos modos de pensar, viver e estar dentro e fora das grades (ONOFRE, 2012, p.55).

Desta forma, será possível delinear quem são os destinatários da ação educativa, determinar com mais precisão o que e por que educar nas prisões e, assim, alcançar a possibilidade de construir, reconstruir e desconstruir modelos pedagógicos e perspectivas de educação nas prisões.

Onofre enfatiza, ainda, que “a leitura e a escrita se revelam como ferramentas importantes na formação desses homens que desejam ser “alguém”. Sem dúvida, os que têm um grau de escolaridade mais elevado, são mais respeitados e valorizados na prisão, seja por funcionários, seja por outros presos” (ONOFRE, 2012, p.55).

Assim, conforme Ferreira (2017) o uso do multiletramento na organização e estruturação do ensino no cárcere deve privilegiar o desenvolvimento da linguagem, que está intimamente ligada ao desenvolvimento do indivíduo como um ser social e de direitos, em seus relacionamentos e colaboração com as outras pessoas do seu convívio, em seus anseios e emoções e, sobretudo, na compreensão da realidade, exercício da cidadania e transformação social.

3.4.1 Função social da leitura e da escrita no processo de alfabetização para (re)socialização

As sociedades modernas, caracterizadas como sociedades da informação, estão passando por importantes mudanças culturais, socioeconômicas e tecnológicas, e essas mudanças afetam o modo como funcionam. A característica mais distintiva dessas mudanças inevitáveis é que a principal fonte de energia não é mais um recurso material limitado, como combustíveis fósseis ou nucleares; a nova base do desenvolvimento humano e econômico é uma forma de energia inesgotável e imaterial: a informação (TEBEROSKY: COLOMER, 2013).

O novo sistema econômico - a economia do conhecimento - deixa para trás o antigo esquema industrial que girava em torno do domínio das fontes de energia; o fator estratégico hoje é o processamento de informações. O trabalho manual acaba sendo amplamente substituído pelo trabalho intelectual derivado do processamento da informação (ANTUNES, 2016); é a indústria do conhecimento. E novas linguagens, novas formas de comunicação e novos ambientes de troca foram criados, exigindo novas habilidades.

A convergência de tecnologias e linguagens nas redes deu origem ao ciberespaço, meio virtual onde se estabelecem contatos interpessoais, onde as pessoas dialogam, aprendem, negociam, onde se desenvolvem atividades de lazer e se formam comunidades. É um

ambiente em que novas dinâmicas de relacionamento são decisivas para a construção de um mundo melhor. Consequentemente, as demandas atuais de alfabetização digital, que pressupõem a alfabetização básica de saber ler e escrever exige uma “alfabetização real” do letrado (SIGNORINI, 2015).

Os jovens e adultos têm uma capacidade notável de adaptação a novas situações e, consequentemente, de aprendizagem. Mas a rapidez com que os jovens assimilam as mudanças não os leva necessariamente a uma visão mais crítica da realidade ou a um maior compromisso com o envolvimento pessoal (ONOFRE, 2012).

Portanto, uma sociedade intensiva em informação contribui para que haja pessoas com mais formação, mais bem informadas ou com melhor senso crítico sobre a sua realidade. Por outro lado, apesar da ampla difusão de tecnologias, continua existindo um fosso digital, uma divisão que não é apenas tecnológica, mas também social; e não só de acesso, mas também de uso. Essas diferenças sociais e de uso acentuam as desigualdades.

No cenário altamente variável configurado por mudanças tecnológicas e sociais aceleradas, o acesso à informação e às novas tecnologias torna-se uma necessidade de vital importância, especialmente no ambiente prisional. Uma pessoa detida há vários anos terá enormes dificuldades para se reintegrar à sociedade e compreender as mudanças que ocorreram no campo tecnológico, se não tiver a oportunidade de vivenciá-las e assimilá-las durante seu encarceramento. Nessas condições, a prisão torna-se então um tempo morto, uma realidade paralisada que não se adapta às condições da futura vida em liberdade e que, consequentemente, impede o alcance do objetivo principal do sistema prisional: a reabilitação social e laboral dos presos (SIGNORINI, 2015).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2010 destaca a necessidade da educação no sistema prisional, afirmando que:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (PARECER CNE/CEB nº 4/2010, p. 14).

Os longos períodos que os reclusos vivem isolados do que acontece fora dos muros tornam aconselhável a manutenção de uma tarefa pedagógica que não apenas ofereça uma

base que lhes permita utilizar as novas abordagens de leitura e escrita que fomentem o envolvimento do indivíduo para ressignificá-lo e transformá-lo. Também é aconselhável manter essa base atualizada para facilitar sua reintegração laboral e normalização social na saída da penitenciária. Sem essa atualização, retornar ao meio social e conseguir um contrato de trabalho pode ser uma meta difícil, talvez impossível.

No ano de 2011 foi dado um relevante passo no sentido de promover o incentivo à Educação nas prisões, com as alterações na Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984), provocadas pela Lei nº 12.433/11, que aprovou a diminuição do tempo de cumprimento de pena, para os presos que estudam ou trabalham. Esta lei estabelece que:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

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

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

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

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

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

É relevante, neste aspecto, fazer um destaque para relacionar a importância da educação através das práticas de leitura e da escrita como mecanismos que propiciam o processo de ressocialização. De acordo com Onofre (2014), a privação de liberdade não deve anular ou limitar outros direitos das pessoas na prisão, que permanecem pessoas de direito. Nesse sentido, destaca-se o grande potencial instrutivo que as atividades multiletradas oferecem para a população carcerária, que assim consegue usufruir de uma educação libertadora que torna o ser humano consciente do seu papel social.

A noção de letramento, enquanto processo educativo que revela a aquisição do ato de ler e escrever pode evitar o perigo de isolamento que faz do presídio o único ambiente de moradia do preso por muito tempo. Portanto, o contato com esta abordagem lhe garante um direito e, ao mesmo tempo, melhora sua situação. Mas a realidade parece ser outra: as atividades de leitura e escrita devem reivindicar mais espaço na prisão para não serem reduzidas a uma insignificância frustrante, sempre sob suspeita. E experiências devem impulsionar as maiores mudanças no mundo externo ocorridas durante o tempo em que foram forçados a permanecer na prisão (SIGNORINI, 2015).

Onofre (2012) menciona que também tem havido uma tendência de priorizar as habilidades básicas de alfabetização na educação prisional, muitas vezes com a esperança de que essas habilidades possam “curar” a mente criminosa e preparar as pessoas encarceradas para o reingresso na sociedade. Colocar tal responsabilidade na alfabetização, de forma isolada, é ignorar as questões de desigualdade e discriminação, bem como os obstáculos notáveis que anteriormente os alunos encarcerados enfrentavam todos os dias.

Em seu estudo, Onofre (2009) discorre que, nem todos os programas de alfabetização são iguais, mas, em geral, são muitas as vantagens em oferecer alfabetização na prisão. Muitas vezes, as pesquisas em educação prisional concentram-se no que o professor oferece ao aluno - seja o conhecimento do conteúdo, uma voz ou um espaço para escrever e aprender.

Esse enfoque é particularmente a norma no campo da alfabetização, já que a sala de aula de redação é frequentemente investida de potencial para mudança e transformação social. Dada a tendência para o apagamento social das vidas de indivíduos encarcerados, um enfoque nos alunos é compreensível e necessário, mas por si só não é suficiente. Deixar de considerar as motivações dos educadores penitenciários é permitir que o trabalho dos professores pareça unilateral e altruísta – e isso distorce a forma como o programa beneficiou alunos e professores (THOMPSON, AUGUSTO, 2015).

Considerar a educação como um direito universal das pessoas, permite um consenso de que todos os jovens e adultos devem ter acesso à educação. A realidade é que muitos grupos da sociedade continuam excluídos, como as pessoas em situação de confinamento, problema esse que foi considerado na Conferência de Hamburgo (1997):

Reconhecer o direito de todos os reclusos de aprender: a) proporcionando a todos os reclusos informação e acesso aos diferentes níveis de educação e formação; b) desenvolver e implementar programas de educação geral nas prisões com a participação de reclusos, a fim de responder às suas necessidades de aprendizagem e aspirações; c) facilitar o trabalho nas

prisões de organizações não governamentais, docentes e demais responsáveis pela atividade educativa, possibilitando o acesso dos reclusos aos estabelecimentos de ensino e promovendo iniciativas de articulação dos cursos realizados nas prisões com as que decorrem fora delas (UNESCO - CONFINTEA V, 1997, p. 22).

Na década de 1980, a UNESCO referiu-se à Educação ao Longo da Vida como um fluxo de educação de jovens e adultos para o processo de empoderamento, autonomia e ressocialização dos que se encontram à margem da sociedade. É uma proposta educacional que leva em conta as mudanças sociais e as necessidades e interesses das pessoas e a adaptação permanente às mudanças tecnológicas e científicas que impactam o mundo do trabalho. A modalidade educativa do direito à educação em contextos de reclusão, abre um campo de preparação para os alunos na sensibilização para a aprendizagem contínua ao longo da vida.

A educação realizada em complexos penitenciários implica pactos de ação entre o mundo da educação e a ressocialização. O Estado deve tender a promover e facilitar arranjos institucionais; desenhar estratégias que permitam o acesso à informação sobre as modalidades educacionais, a participação das organizações sociais e demais atores da educação formal e não formal para desenvolver propostas pertinentes a fim de atender com qualidade uma demanda de formação permanente (ONOFRE, 2012).

Por sua vez, Lemgruber (2017) menciona que “a concepção de educação ao longo da vida envolve efetivamente todos os atores sociais. Aprender ao longo da vida é deixar a condição de detido provisório para se registrar em uma perspectiva de longo prazo e sem agregar o preconceito social ao preconceito criminal” (p. 15).

Em Belém, Brasil, foi realizada a CONFITEA VI, a qual enfatizou que a aprendizagem ao longo da vida desempenha um papel fundamental na abordagem dos problemas e desafios globais da educação. Nesse Congresso foi promovido o reconhecimento da educação de jovens adultos privados de liberdade como um elemento importante e um fator facilitador ao longo da vida, com base na alfabetização; e destacou-se a implantação de programas internacionais de educação e desenvolvimento (UNESCO, 2006).

Tendo em vista a presença majoritária de jovens e adultos em escolas no sistema prisional no ensino fundamental e médio para adultos, nas reuniões preparatórias da CONFINTEA VI, a UNESCO e outras organizações governamentais e não governamentais propuseram mudar o nome da educação de adultos para "educação de jovens e adultos". O argumento para a mudança do nome é que este último designa mais claramente uma forma de educação na qual os jovens predominam e pode se tornar um lugar a partir do qual novas

oportunidades são criadas para as gerações que foram excluídas do sistema educacional regular.

No Brasil, o Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011 se refere à educação permanente para jovens e adultos. Ao longo da história da educação de jovens adultos a inserção das primeiras escolas noturnas no final do século XIX surgiu não apenas para amenizar o índice do analfabetismo, mas também para fornecer educação ao número crescente de indivíduos inseridos no contexto prisional.

A educação é fundamental para a construção da sociedade, ainda mais quando se baseia no conhecimento, na aprendizagem e na informação. Boa parte das desigualdades entre indivíduos se deve às diferenças de oportunidades relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de aprender a ler, escrever e operacionalizar inovações (ONOFRE, 2014). A mesma autora considera que educar a sociedade da informação é mais do que capacitar professores para o uso das práticas pedagógicas voltadas para os multiletramentos, é criar amplas competências que lhes permitam atuar com eficácia na produção de bens e serviços; tomar decisões corretas, operar com habilidade seus meios e ferramentas de trabalho e usar de forma criativa novas mídias.

Os indivíduos em situação de privação de liberdade também devem ser ensinados a aprender a aprender diante de um avanço tecnológico. Com as novas abordagens, o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos, mas tem que oferecer desafios e alternativas de trabalho aos seus alunos com o objetivo de ajudá-los a construir e posicionar-se de forma crítica, ativa e criativa sobre determinados conteúdos (KLEIMAN, 2014).

Na verdade, deve-se presumir que a educação no sistema prisional por si só não pode mudar nada. A transformação social passa por mudanças estruturais. A educação colabora formando mentalidades, identidades pessoais e sociais, ajudando a formar pessoas mais sensíveis, proativas, capazes de se posicionar de outra forma diante dos problemas de abertura e visão e o professor é o mediador social por excelência na ampliação das práticas pedagógicas que possibilitem a efetivação dos saberes.

Para que haja um verdadeiro impacto das práticas de multiletramento na configuração de novos modos de ensino e aprendizagem na educação prisional, é necessária uma visão integradora das políticas educacionais, da organização da instituição, dos recursos materiais e dos profissionais envolvidos no contexto educacional que se inscrevem no desenvolvimento de um projeto educacional claramente definido e compartilhado.

Segundo Barbosa (2017), o professor deve ser formado em ser, fazer e saber, para alcançar uma prática pedagógica significativa, de acordo com as teorias que sustentam o

processo ensino-aprendizagem. Especificamente, o professor deve ser um pesquisador dos interesses, necessidades e habilidades de seus alunos, um observador das mudanças neles produzidas, um organizador de ambientes que promovam a aprendizagem significativa, um informante, que demonstre domínio das informações trabalhadas em sala de aula.

Além disso, deve ser receptivo às ideias de seus alunos, promotor de interações dentro e fora da sala de aula, avaliador em todos os sentidos, facilitador da aprendizagem, aprendiz em sua sala de aula, formado teoricamente em pedagogia e disciplina, e, claro, ele deve ser um leitor e escritor visível para seus alunos, de modo que eduque pelo exemplo e não apenas com palavras (CAGLIARI, 2011).

Essas Práticas Pedagógicas em leitura e escrita devem partir de uma análise da realidade concreta dos alunos que, como mencionado acima, são particulares, pois o professor deve lidar diariamente com os conflitos familiares, emocionais e sociais dos alunos influenciados pelo ambiente social selvagem que os cercam que captam sua atenção, força e concentração, minimizando as demandas acadêmicas que uma instituição de ensino pode reivindicar.

Com esse contexto e problemas dos alunos, aparentemente contrários a um processo de alfabetização pertinente, é bastante positivo que os professores desses alunos considerem o vínculo afetivo importante no desenvolvimento de sua prática pedagógica em leitura e escrita, pois isso traz consigo um panorama incentivando a formação de gerações futuras e a flexibilidade dos professores em transformar a sua Prática Pedagógica conforme o contexto o exige.

Isso pode nos levar a pensar em práticas pedagógicas cujo currículo, didática e estratégias de sala de aula sejam “contextualizadas, intencionais e significativas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências que os professores possuem, que são produto de sua própria construção, de acordo com a realidade social e familiar”, contexto que envolve a escola (KLEIMAN, 2014) gerando, assim, uma educação de qualidade e atingindo o principal postulado por Kleiman sobre este assunto que define como principal objetivo da educação de qualidade a busca pela felicidade do aluno ao longo de seu processo educacional. Mas, apesar das dificuldades que esta definição de educação de qualidade oferece, tem uma enorme vantagem, que consiste em exigir uma interpretação humana da racionalização técnica da qualidade da educação segundo a qual uma educação de qualidade é “relevante, eficaz e eficiente”.

A educação de jovens adultos tem sido marcada pelo princípio da “compensação”, tem sido um ato de “reparação” social referente principalmente à escolarização não alcançada por

uma parcela da população adulta (OLIVEIRA, 2001). Os problemas pedagógicos enfrentados pela educação de adultos (materiais didáticos, currículos e métodos) não podem ser os mesmos enfrentados pela educação escolar de crianças e adolescentes: é um processo pedagógico qualitativamente diferente. O que distingue um do outro não é o conteúdo, nem as técnicas, nem os métodos a serem utilizados, mas os interesses e necessidades que o homem e a sociedade têm para enfrentar cada um deles. Por esta razão, os alunos adultos também devem ser envolvidos no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem que os levará a descobrir os seus pontos fracos e fortes (OLIVEIRA, 2001).

Destaca-se, deste modo, o papel fundamental dos professores no redesenho de uma pedagogia fundamentada no multiletramento, de um processo que revela na aquisição do ato de ler e escrever, as diferentes situações existentes vinculadas às questões sociais, pois, assim, a educação estará de fato contribuindo para o processo de autonomia e ressocialização daqueles que ainda se encontram à margem da sociedade.

No próximo capítulo serão apresentados os percursos metodológicos utilizados na elaboração desta pesquisa, apresentando o tipo de metodologia utilizada e as etapas que delinearam este estudo.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A opção metodológica para este trabalho é a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Martins (2004) expressa que a pesquisa qualitativa busca identificar, basicamente, a natureza profunda das realidades, sua estrutura dinâmica, aquela que dá plena razão de seu comportamento e manifestação.

Diante disso, busca-se analisar a educação de jovens adultos no sistema prisional brasileiro, uma vez que se baseia na realidade concreta, clara e específica de cada professor que exerce a sua função nesses estabelecimentos. Tomamos como referência algumas amostras populacionais que, embora possam parecer limitadas, são estudadas em profundidade, o que implica compreender a dinâmica social, cultural e educacional dos professores e alunos, a fim de conhecer seus problemas, sua prática pedagógica, sua formação e como todos eles se configuram e respondem às práticas educativas oferecidas no sistema carcerário.

Esta pesquisa se baseou na vivência onde o pesquisador “[...] mergulha nas vozes dos participantes e segue um processo sistemático de geração de conhecimento a partir de depoimentos diretos” (SCHWANDT, 2006, p. 197), o que permite uma colaboração entre eles, de forma a delinear resultados relevantes que permitam dar um contributo para o fazer e saber de um professor em contextos de reclusão punitiva, que foi necessário recorrer ao conjunto de transformações e operações que envolvem a revisão e reflexão de cada um dos dados produzidos, dada a necessidade de reconhecer a atuação da educação docente nas prisões e o trabalho de formação dos internos em estabelecimentos prisionais.

A pesquisa qualitativa tem permitido a comunicação permanente com os entrevistados, que têm contribuído ativamente com as fontes do discurso, o feedback dos resultados, os acertos e até os erros que levaram à construção a partir de sua realidade permanente como docentes de prisões (SCHWANDT, 2006, p. 77).

A experiência como professor em uma escola na instituição prisional propiciou a este pesquisador a possibilidade de ser um “facilitador ou coparticipante que estabelece uma relação horizontal, [...] nas construções subjetivas, humanas, culturais e sociais [...]. Por meio de um processo indutivo, ou seja, indo do particular ao geral, o pesquisador descreve e explora”, de acordo com Strauss e Corbin (2008, p. 13), sem ter medo de fazer parte da situação que está estudando e, para o caso específico desta pesquisa, como já foi dito, ele próprio se envolve nela e conhece no fundo a situação dos professores.

Isso concorda com o entendimento de Santos Filho (1995, p. 88) quando afirma:

A pesquisa qualitativa é indutiva; entende o contexto e as pessoas de uma perspectiva holística; é sensível aos efeitos que o pesquisador causa nas pessoas que são objeto de seu estudo; o pesquisador qualitativo tenta compreender as pessoas dentro de seu próprio quadro de referência; o pesquisador qualitativo suspende ou põe de lado suas próprias crenças, perspectivas e preconceitos; todas as perspectivas são valiosas; Os métodos qualitativos são humanísticos; estudos qualitativos enfatizam a validade da pesquisa; todos os contextos e pessoas são campos potenciais de estudo; a pesquisa qualitativa é uma arte.

O presente trabalho busca resposta para o seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções que os professores que lecionam no Ensino Fundamental II têm sobre a prática de alfabetizar letrando e como isso influencia suas estratégias de ensino na educação prisional? Fica evidente que este estudo está imerso em uma realidade muito maior, problemática relacionada com a educação em contextos de reclusão, o que permite corroborar o que manifestou Celani (2005), quando afirma a respeito da orientação metodológica, que “[...] não costuma partir da abordagem de um problema específico, mas de uma área problemática mais ampla na qual podem haver muitos problemas entrelaçados que não serão discernidos até suficientemente avançada a investigação” (p. 131).

Por sua vez, esta pesquisa se enquadra no modelo epistêmico da fenomenologia. Neste sentido é o estudo que, a partir da ciência do fenômeno, busca compreender os fenômenos e suas relações. Este modelo científico é baseado na compreensão dos ideais e experiências de relacionamentos e sociedades.

Em outras palavras, nesta área quando falamos sobre a “[...] abordagem qualitativa da realidade social, nos referimos a: análise de conversação, análise de texto, estudos de caso qualitativos e histórias de vida” (CHIZZOTTI, 2006, p. 89) que têm sido desenvolvidas ao longo da existência da prisão, do conhecimento sobre o que existe dentro das prisões pelos educadores, o que é fundamental para a compreensão deste estudo.

4.1 O ESTUDO DE CASO

A presente pesquisa se baseia no “estudo de caso”, tendo como objeto a realidade da prática pedagógica dos (as) professores (as) que atuam na Escola Estadual na Penitenciária Lemos de Brito, Ensino Fundamental II com as suas práticas pedagógicas com os indivíduos privados de liberdade.

Diante do estudo de caso, Chizzotti (2006) define-o como uma investigação empírica

que “Investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real de existência, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e em que as fontes são múltiplas de evidências que podem ser usadas” (p. 91).

O estudo de caso permite aprofundar as experiências da prática pedagógica e a relação dos professores e, da mesma forma, compreender as experiências de ensino em contextos de reclusão.

Os estudos de caso oferecem perspectivas interessantes, eles extraem diretamente da essência dos tópicos estudados que podem ser de grande benefício para acadêmicos e profissionais, o que constitui um caminho difícil a percorrer em relação ao pesquisador, um desafio considerando que antes de tudo o conhecimento e a capacidade de ser objetivo em termos de resultados subjetivos devem ser evidenciados em tudo o que é natural ao contexto e não influenciar os resultados (SEVERINO, 2008, p. 149).

Percebe-se que o estudo de caso tem entre suas características: serem estudos em profundidade, com uma ou muito poucas unidades de estudo; e seu objetivo reside em um conhecimento detalhado deles. “Isso implica a incorporação de vários eventos de estudo e é por isso que eles estão localizados em desenhos multivariados” (SEVERINO, 2008, p. 87).

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Buscamos investigar a prática pedagógica do contexto da sala de aula, onde foram analisados, conforme relatos pelos professores, os momentos que envolveram os alunos com relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita e letramento, assim como a prática pedagógica e os reflexos desta no processo de formação do sujeito leitor crítico e reflexivo sobre a realidade social.

A população em estudo é composta por professores que lecionam em Escola Estadual na Penitenciária Lemos de Brito, Ensino Fundamental II. Estavam previstos 14 (quatorze) professores efetivos, com nível superior e pós-graduação e no mínimo quatro anos de exercício na docência da Educação Prisional. Contudo, em virtude da pandemia do Covid-19 e da consequente dificuldade para realização das observações em sala de aula e das diversas vezes em que as aulas dos pavilhões foram suspensas durante os seis meses da pesquisa de campo, tivemos a necessidade de reduzir o número de professores para um total de 8 (oito).

Dentro dos critérios de seleção, foram considerados para os docentes participantes da pesquisa: antiguidade, graduação, estabelecimento prisional, atuação em outras áreas da educação, até mesmo como coordenadores pedagógicos. Foi levado em consideração aspectos

relacionados com os professores que prestam serviço em outras entidades do ensino básico e secundário e cuja função é desenvolvida com a EJA.

Os nomes dos professores ~~serão~~ foram ocultados, sobretudo com relação a dados que identificam os sujeitos da pesquisa, de modo a preservar o anonimato dos participantes, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado por eles e pelo pesquisador. Por este motivo, assim são utilizados o primeiro sobrenome dos professores participantes: Almeida, Couto, Correia, Santos, Sampaio, Pereira, Cerqueira e Macedo.

Importante esclarecer que a composição do grupo tem predominância feminina, principalmente nas práticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental II. A seguir, serão apresentadas, no Quadro 1, algumas informações sobre os professores participantes, relacionadas ao tempo de docência, à formação acadêmica e profissional e ao tempo de atuação na escola de vínculo atual.

Quadro 1 - Perfil dos professores da pesquisa

Professor(a)	Tempo de exercício na docência	Tempo de atuação na escola onde trabalha atualmente (Sistema Prisional)	Formação Inicial Pós-graduação	Participação em cursos ou formação sobre Educação Prisional – 2022
Almeida	12 anos	3 anos	Técnico em Administração Letras	Encontro sobre a Educação dos Apenados
Couto	8 anos	2 anos	Magistério Pedagogia	Encontro sobre a Educação dos Apenados
Correia	9 anos	6 anos	Enfermagem Letras	Formação em Educação Prisional
Santos	4 anos	2 anos e meio	Letras	Encontro sobre a Educação dos Apenados
Sampaio	16 anos	8 anos	Letras	Curso de aperfeiçoamento em Educação Prisional
Pereira	10 anos	5 anos	Magistério Letras	Encontro sobre a Educação dos Apenados
Cerqueira	8 anos	4 anos	Letras	Encontro sobre a Educação dos Apenados
Macedo	7 anos	5 anos	Técnico em Contabilidade Letras	Encontro sobre a Educação dos Apenados

Fonte: Pesquisa própria (2021).

As informações extraídas para esta pesquisa mostram que os professores têm entre 31 e 63 anos de idade, entre 08 e 16 anos de formação acadêmica, entre 02 e 08 anos como professor (a) na Educação Prisional, o que alude mencionar que se trata de docentes experientes, todos já com um percurso acadêmico razoavelmente longo, como profissionais de educação. Levando em consideração a prática pedagógica no sistema prisional, a maioria tem

mais de 02 anos como docente e afirma já ter participado, em algum momento, de curso, encontro, formação, seminário em formação da Educação Prisional.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para identificar a percepção dos professores sobre a prática de alfabetizar letrando, e de que maneira isso influencia suas estratégias de ensino na educação prisional, foi utilizada a técnica de inquérito, utilizando o questionário como instrumento. A recolha desta informação foi realizada ante a aplicação aos professores, através de um questionário *online* com o apoio da Escola Penitenciária Lemos de Brito, devido a situação atual da pandemia que requer distanciamento social.

Para caracterizar as práticas pedagógicas em processos educativos realizados em contextos de reclusão, utilizamos como instrumento o roteiro de entrevista. As informações foram coletadas diretamente com cada um dos entrevistados.

4.3.1 Primeira técnica: Coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento de dados, mediante aplicação de questionário online, com o desígnio de verificar a percepção que os professores têm sobre o tema tratado conforme as experiências relacionadas às concepções de professores, que lecionam no Ensino Fundamental II na educação prisional, sobre a prática de alfabetizar letrando e sua influência nas estratégias de ensino.

Aqui é importante mencionar que, embora o instrumento de pesquisa, em sua estrutura, permita uma análise estatística, uma análise quali-quantitativa foi realizada com objetivo de levantar dados a respeito do grupo estudado, sendo essencial para implementação de uma amostragem representativa como objetivo de legitimar os resultados.

4.3.2 Segunda técnica: entrevista

A entrevista pode ser considerada como uma atividade de interação verbal, onde o entrevistador obtém informações do entrevistado. É uma conversa entre duas ou mais pessoas em que ocorre claramente uma troca de opiniões; essa técnica, além da conversa, está fundamentalmente voltada para a busca e "obtenção de informações por parte do pesquisador" (LÜDKE; ANDRÉ, 2006, p. 49), diferenciando-se da conversa, uma vez que, nesta última, os dois sujeitos compartilham informações.

Nesse sentido, destaca-se que o pesquisador possui conhecimento prévio do contexto e dos aspectos relevantes do ensino no contexto prisional, o que permitiu, de forma adequada, selecionar e determinar as questões de forma clara e dentro da terminologia instituída nas prisões, facilitando assim a obtenção de informações.

A entrevista estruturada, nas palavras de Romanelli (2002) é a mais convencional das alternativas de entrevista e se caracteriza pela preparação antecipada de um roteiro de questionário que é seguido, na maioria das vezes de forma estrita, até mesmo em sua ordem de formulação. Já o questionário tem várias funções, diz Trivinos (1986) e seu primeiro papel é garantir que o pesquisador cubra todo o terreno (tema), na mesma ordem, para cada entrevistado, preservando de forma consistente o contexto conversacional de cada entrevista. A segunda função é cuidar do itinerário necessário para manter a distância com o entrevistado. A terceira é estabelecer os canais de direcionamento e delimitação do discurso e a quarta função é permitir que o pesquisador dedique toda a sua atenção ao depoimento de seu entrevistado.

As entrevistas aplicadas foram de caráter individual, e não diretivo (TRIVINOS, 1986, p. 168). O caráter individual é encontrado em manter uma conversa individual com o entrevistado ou entrevistados e não abrir a conversa para o grupo. Isso porque teve enfoque na experiência pessoal e prática profissional da avaliação por competências que cada um dos entrevistados possuía.

Por fim, cabe mencionar que o instrumento utilizado para a entrevista foi o roteiro de entrevista, o qual consta 15 (quinze) perguntas semiestruturadas.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, estes foram ordenados e classificados de acordo com os objetivos e as categorias decorrentes da investigação. Neste último aspecto, é importante lembrar o que foi expresso por Martins e Theophilo (2009), quando afirmam que os propósitos centrais da análise qualitativa são especificamente 1) explorar os dados; 2) impor uma estrutura sobre eles (organizando-os em unidades e categorias); 3) descrever as experiências dos participantes de acordo com sua perspectiva, linguagem e expressões; 4) descobrir os conceitos, categorias, temas e padrões presentes nos dados, bem como suas ligações, de forma a dar-lhes sentido, interpretá-los e explicá-los a partir do enunciado do problema; 5) compreender profundamente o contexto que envolve os dados; 6) reconstruir

fatos e histórias; 7) vincular os resultados aos conhecimentos disponíveis; e 8) gerar uma teoria fundamentada nos dados.

4.4.1 Fases da pesquisa

Na presente investigação, as seguintes fases foram propostas: fase prospectiva, fase descritiva, fase de análise e construção. Na fase prospectiva, foi realizada uma ampla coleta de dados relacionados ao tema, uma revisão permanente da bibliografia. Após a revisão desta bibliografia, foram realizados processos de categorização dedutiva a partir dela, os quais forneceram elementos para a fase de análise e construção, onde foi realizado o processo de aplicação dos instrumentos a serem analisados e as respectivas propostas da presente tese foram construídas.

As entrevistas foram realizadas através do contato presencial, através da entrega a cada professor participante. É importante mencionar que, conforme afirma Yin (2010), durante o exercício de análise dos dados emergiu uma série de elementos não contemplados inicialmente nesta pesquisa, um deles é a realidade vivida pelos professores da penitenciária, onde encontram aspectos fundamentais que podem até levar ao sucesso ou ao fracasso de seu trabalho, relação com os integrantes do órgão de custódia e fiscalização.

Além disso, diversas relações surgiram entre as categorias que têm contribuído com novos construtos conceituais sobre a prática pedagógica no desenvolvimento do aprendizado da leitura e escrita em uma escola do Ensino Fundamental II em contexto prisional. Tanto a abordagem dedutiva quanto a indutiva permitem uma melhor visualização do mapa dos elementos que existem em torno dos professores. Em alguns momentos desta seção, buscamos apresentar as citações mais importantes dos entrevistados e, por sua vez, para dar fidelidade ao que foi relatado pelos participantes da pesquisa, suas expressões refletidas, sem modificá-las.

As análises de dados gerados nesta pesquisa foram delineadas conforme os objetivos contemplados, o indivíduo na condição de encarcerado, concebido não como um sujeito singular, mas em uma situação de produção de discursos, instituídos em projetos, práticas, vivências de letramento.

Levando em consideração que os letramentos ocorrem através de práticas historicamente constituídas, a análise dos dados aqui percorridos foi direcionada para discursos produzidos por esses sujeitos em situação de privação de liberdade. Assim, o processo de análise adotou os pressupostos teórico-metodológicos oriundos pelas releituras

metodológicas e pelas concepções sobre o sujeito, bem como nos fundamentos teóricos aqui arrolados.

4.5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Os resultados destacam o aspecto qualitativo. Amorin (2020) menciona que a experiência da leitura e escrita desencadeia múltiplas possibilidades de significados, que podem ser textuais, emocionais, biográficos, sociais e políticos. O significado se dá por meio de histórias pessoais, não sendo possível dissociar essas possibilidades. Foram dadas orientações para conhecer as práticas de leitura situadas, os letramentos socioculturais e as interpretações de mundo feitas pelo leitor por meio de uma proposta de cartografia, que convidou à reflexão crítica.

Ao realizar a análise dos resultados do público analisado, verificamos o significado pessoal atribuído a cada leitura. Nas falas de cada participante, refletiu-se, sobretudo, a forma como eles veem o processo de confinamento como se apresentam perante a sua própria escrita, a relação que estabelecem individualmente com a leitura e reflexões sobre a cartografia. Isso será explicado a seguir, em cinco linhas de interpretação.

A realidade dos profissionais que atuam em contextos prisionais, no entanto, é marcada por desafios de diversas naturezas, em que nem sempre o direito à educação das pessoas privadas de liberdade é assegurado. Não são raros os relatos de ausência de formação continuada, escassez de material didático, dificuldades estruturais e políticas. Diante do exposto, este trabalho visa, também, analisar a produção científica recente sobre educação prisional no Brasil para compreender o que e como tem sido pesquisado sobre esse tema.

Nesse cenário, a educação é concebida, independentemente do contexto em que ocorra, como direito de todos e dever do Estado, conforme prevê a Constituição Federal. Desde os primeiros anos de vida, a inserção no âmbito educacional deve impulsionar o cidadão ao seu desenvolvimento intelectual, para que futuramente ele possa contribuir com a sociedade por meio do trabalho. A educação prisional é assegurada pela lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que assegura o direito e a gratuidade do acesso à esfera escolar, bem como a formação profissional ao cidadão privado de liberdade. Oferecida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de ensino visa, entre outras coisas, contribuir para a ressocialização do apenado.

4.5.1 Linha de interpretação: compreendendo a reclusão por dentro e o autorreconhecimento

Nas leituras realizadas e nos respectivos diários, os participantes enfatizam que não é possível compreender a prisão se não se esteve dentro dela. Bittencourt (2019) aponta que

prisão se fala com a desenvoltura que só o conhecimento de quem estava dentro pode mostrar. Essa experiência localizada, singular e sensível faz parte da história de cada indivíduo, e eles têm ferramentas para contá-la. Eles conhecem a prisão, já a visitaram, conhecem seus meandros, seus buracos e sua superfície. Conhecem a sua gente, os seus habitantes, os seus pontos de fuga (p. 55).

Essa afirmação pode ser conferida na opinião do aluno participante AJ após a leitura de O Diário de Anne Frank: *"Lendo amplo meus horizontes, além de melhorar a minha escrita. Escrevendo melhor dou vazão aos meus sentimentos. Através delas entendo melhor o mundo"*.

Sobre essa questão, considera-se que aprender a ler e escrever é abrir caminho para novos horizontes, esperanças e oportunidades. É realizar sonhos e reconhecer que nunca é tarde para aprender. Significa ser capaz de funcionar em sociedade como as outras pessoas do seu ambiente, a partir de suas coincidências e diferenças. É ter consciência do direito à cidadania, às oportunidades, à livre expressão.

Expressa também que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, pois há uma relação dinâmica entre a palavra e a realidade

Por sua vez, percebe-se como os participantes se reconhecem coletivamente por meio de sua escrita, conforme se reflete no seguinte fragmento do registro:

Aluno A - Porque eu tenho uma leitura que ajuda a entender melhor, mas escrever ainda eu tenho muita dificuldade para escrever, mas a leitura é boa.
Aluno S - Porque a leitura ajuda a desenvolver mais os nossos conhecimentos

Essas falas evidenciam autorreflexão e parte da interpretação de seu mundo individual e coletivamente, como menciona Carvalho (2019). Mostrar esses fragmentos serve como exemplo da criação de novos laços identitários por trás da desumanização carcerária de que fala Frugoni (2020).

Conhecer e analisar os textos realizados pelos alunos semanalmente nos permitiu entender como a leitura se movimenta em um espaço penitenciário, onde um ritmo de vida é

vivido total e absolutamente desvinculado da dimensão social-comunitária-temporal global do exterior. As respostas foram reveladoras para os propósitos deste texto.

Verificou-se que 72,7% do grupo, ou seja, oito participantes afirmaram ter salvado as 13 leituras enviadas. Três deles enviaram o que parecia adequado para seus filhos ou sobrinhos, como o livro-álbum. Uma das respostas mais interessantes foi a de SL, que, ao ser questionado se guardava as leituras em determinado local, respondeu: *"...Ler e escrever na minha condição atual, contribui para minha leitura e escrita e a escola também, é lógico"*. Que eles os leiam, não os joguem fora, não os maltratem e os deixem lá novamente. Certamente não valorizo as leituras, mas procuro compartilhá-las" (ALUNO SL). 27,3%, ou seja, participantes restantes, não salvaram os textos; estes responderam que usaram o papel como material reciclado para fazer um mural:

SL - O meu raciocínio e concentração eu notei que melhorou. Eu fico satisfeito, pois tinha parado de estudar e aqui retornei e não pretendo parar, devido a necessidade e conhecimento.

JS - Leio tudo que vejo, tanto na escola, como no cotidiano do dia a dia.

Esses comentários são reveladores para entender como é que os textos (sejam eles quais forem) também podem ser chamados simplesmente de "folhetos". É preciso aceitar a realidade de que as pessoas às vezes abordam a leitura por tédio ou pela impossibilidade de fazer qualquer outra coisa naquele momento. Como mencionado por Ercolano (2019), para formar leitores é preciso abandonar os estereótipos sobre a leitura e seus leitores.

Concluindo, a maioria dos participantes afirmou ter feito passar os textos de mão em mão, seja entre outros presidiários ou fora do presídio para seus familiares. Esta é uma conquista que cumpriu uma função socializadora, objetivo que seria benéfico concretizar, em maior medida, para criar sinergias nas relações interpessoais dentro e fora através da leitura.

Atendendo às propostas de Ferreira (2019) para os usos da leitura e da escrita, resumimos que, para além da escola, eles não são fins em si mesmos: não se lê nem se escreve para ler e escrever, mas, ao contrário, "são formas de atingir objetivos sociais mais amplos e práticas culturais" (p. 24). Como afirma José (2019), a proposta sociocultural valoriza muito as chamadas "práticas letradas vernáculas" ou autogeradas, ou seja, as formas de ler e escrever que o aprendiz desenvolve por conta própria em contextos privados.

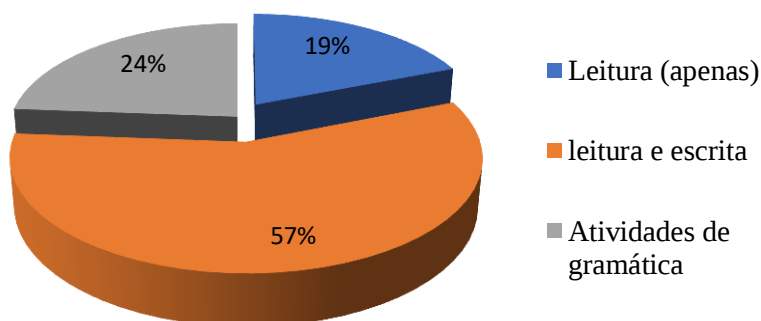
Uma das professoras entrevistadas, que leciona Língua Portuguesa, relatou que: *o esforço que fazemos para que o educando leia as palavras se confunde com o esforço de incentivá-lo a ler e renovar sua realidade. "É assim que a vida tem se transformado em ação*

no mundo, desenvolvida por sujeitos que aos poucos vão tomando consciência de suas próprias *ações* no mundo" (FREIRE, 2006).

Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possui uma face, um nome, uma história a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade sui generis, portador de um nome, também de uma história sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis (ALVES, 2011, p. 17-18).

Nesse contexto, cada experiência de mediação, de que as estratégias utilizadas pelos professores na produção textual e na leitura produzem sentido para os alunos, o processo de alfabetização é único, então o que é compartilhado aqui deve ser contextualizado. As premissas fundamentais que se desenvolvem dizem respeito ao direito de cada pessoa a aprender a ler e a escrever na sua realidade e a partir da sua realidade, ou seja, das suas experiências, ideias, conhecimentos, sentimentos e esperanças. Isso implica a exigência de colocar o educando como centro do processo pedagógico e, portanto, respeitar seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. O gráfico 5, a seguir, apresenta as atividades mais apreciadas pelos alunos.

Gráfico 5 - Atividades mais apreciadas pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme o Gráfico 5, percebemos que a maioria dos alunos preferem atividade que envolvam a leitura e escrita. Os resultados dos questionários aplicados com alunos demonstram que os educandos criaram seus letramentos vernaculares, a partir do uso da escrita para desenhar ou pintar, fazer contas, listas, cartas, decretos, etc., e são criações pessoais não solicitadas pelos professores, o que torna interessante entender que esses leitores já tiveram uma aproximação com o letrado, talvez sem saber, mas chegaram a esses espaços de escrita. No entanto, com base em suas respostas, eles não acreditavam que escrever algo não relacionado a escrever literatura fosse escrever.

Maeyer (2006) aponta que não se pode dizer que a leitura e a escrita estejam apenas no papel. Como o uso da alfabetização é essencialmente social; não se localiza apenas na mente das pessoas ou nos textos lidos ou escritos, mas também na interação interpessoal e no que as pessoas fazem com esses textos.

A resposta do aluno JP sobre esse assunto é interessante: *O lápis e o caderno são uma ferramenta de trabalho muito importante para mim porque sempre tive trabalhos que envolvesse a escrita correta. Todos os dias faço pedidos às compras de todo o presídio e anoto todas as minhas listas e contas*, e a de JM: *“Todos os dias (na minha vida fora dos muros, todos os dias tive escrever pelo menos anotações médicas e isso é uma aplicação prática, assim como fazer relatórios sobre o estado de saúde dos pacientes,*

A falta de habilidades de leitura também limita a capacidade dos alunos de navegar pela vida após a prisão. Presos sem habilidades e conhecimentos relacionados ao emprego provavelmente terão mais dificuldade em acessar oportunidades de reabilitação e reassentamento ao serem soltos. Por exemplo, preencher formulários para abrir uma conta bancária e candidatar-se a empregos, educação ou treinamento tornam-se tarefas difíceis ou impossíveis. Isso pode tornar menos provável que eles entrem no trabalho e mais provável que eles reincidam.

A realização de uma experiência de letramento entre jovens e adultos transforma a vida de quem aprende a ler e escrever, assim como a vida de quem realiza a mediação pedagógica. É um desafio que exige empenho e entusiasmo de ambas as partes participantes. Para quem está aprendendo a ler pela primeira vez, é compreensível ter um sentimento de incerteza e até medo, que vai mudando conforme o processo avança. Como diz Morin (2001): "Conhecimento é navegar em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas" (p. 104).

Aqui cabe refletir sobre como é que se encontram diferenças entre o que é uma leitura preferida e aquela com a qual tem mais ressonâncias ou espelhos; entender que há diferentes

recepções em um mesmo leitor, parâmetros do que é uma leitura significativa para uma ou outra dimensão/outras, pois nem todos tocam nos mesmos pontos nem todos encontram os mesmos significados de que Maeyer (2006).

No que concerne às dificuldades encontradas nas atividades de leitura, os alunos alegaram que a maior dificuldade é a compreensão do texto, o aluno SL menciona que:

Aqui ampliei minha visão de liberdade, aqui você pode ser prisioneiro ou pode ser livre. E aprende-se também a valorizar as práticas e possibilidades que existiam fora da prisão, mas não foram desenvolvidas, e agora aqui se impõe a necessidade de resgatar recursos internos, pessoais, ferramentas que deem sentido e liberdade, e uma experiência de vida mais plena. cadeia. Então, é claro, as leituras que fiz mudaram minha noção de liberdade e confinamento e minha maneira de vivê-lo.

Por sua vez, o aluno “DA” comenta: “*Ler. É mais prático e trabalha bem sua mente em sabedoria e estudos difíceis*”. Outra resposta interessante foi de AJ: “*Lendo eu vivencio toda história ou o conteúdo em questão e ainda tiro minhas dúvidas para escrever mais corretamente*”.

Ao iniciar um processo de alfabetização de um jovem ou adulto que se encontra na situação de encarceramento, devemos ter em mente que não estaremos ensinando menino ou menina a ler e escrever. E, portanto, devemos reconhecer o que significa ser uma pessoa adulta com seus conflitos existenciais, gostos, interesses, experiências, para agir sempre de acordo com isso.

Embora existam princípios metodológicos para a mediação da alfabetização inicial que podem ser efetivos tanto com meninos, meninas ou jovens e adultos, como partir de conhecimentos prévios, levando em conta os interesses, incluindo elementos lúdicos, respeitando os ritmos de aprendizagem, é fundamental levar em conta as diferenças entre meninos e meninas, e adultos, se quisermos promover uma aprendizagem positiva. Neste sentido, deve ser dada especial importância ao vocabulário utilizado: com os adultos não se devem utilizar termos de escrita, típicos da infância ou dos interesses infantis.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual conforme a realidade vivenciada pelos alunos (MAEYER, 2006, p. 9).

No campo do que significa ser adulto, encontramos múltiplas interpretações das práticas avaliativas implementadas nas turmas da EJA do Fundamental II e as estratégias

pedagógicas adotadas. Tenhamos em mente que cada pessoa é única, assim como únicas são suas circunstâncias, experiências, crenças e expectativas. Mas, em termos gerais, podemos localizar diferenças entre alfabetização de adultos, ou jovem-adulto. Assim como se a pessoa possui ou não alguma deficiência cognitiva e, neste caso, se ela é leve, moderada ou grave.

Nesse sentido, o adulto ou jovem-adulto geralmente deseja aprender a ler e escrever rapidamente e, por isso, coloca todos os seus esforços em um processo de alfabetização voltado para a leitura e a escrita, dedicando muito de seu tempo e esforço a isso.

Apesar das especificidades expressas nos parágrafos anteriores, podemos falar em termos gerais de alfabetização de adultos, pelo que, em todos os casos, a leitura, a escrita, a conversação e as atividades devem ser realizadas em cada uma das sessões. O que varia se estamos trabalhando com um adulto jovem, adulto ou idoso, com ou sem deficiência cognitiva, é o tempo que dedicamos a cada uma dessas atividades.

Sobre a situação de aprendizagem da pessoa adulta, Silva (2019) expressa que a pessoa adulta não diminui a sua capacidade de aprendizagem em relação ao jovem, mas encontra-se numa situação de aprendizagem diferente, porque tem outros tipos de interesses e necessidades; requer outras formas de aprendizagem, pois tem uma relação mais conservadora com a aprendizagem.

Zundt (2019) considera o discurso como o uso linguístico falado ou escrito (embora também se leve em conta a comunicação audiovisual e não verbal), de modo que o discurso será uma prática sócio historicamente situada, "que é constitutiva de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças" (p. 172), de forma convencional e criativa. Esta autora propõe três dimensões-perspectivas para analisar ou ler os vínculos entre determinados eventos discursivos: de o texto ser oral ou escrito, de uma prática discursiva ou de uma prática social. Ao analisar os comentários dos alunos participantes segundo a prática discursiva, centramo-nos nos aspetos sociocognitivos da produção e interpretação de textos, na forma como os produzem e interpretam, assim como o interior das relações de poder e dominação em que se está imerso. A seguir, mostramos as reflexões sobre as informações das linhas de interpretação de forma geral a partir dessa perspectiva de análise dos professores entrevistados:

Professor 1 - O estímulo através do esclarecimento sobre um fenómeno chamado exclusão social por conta da falta desta habilidade essencial como instrumento de comunicação. Inclusive nas rotinas prisionais no andamento dos processos, eventos corriqueiros.
Professor 2 - No meu entendimento, os alunos têm dificuldade em interpretar textos. Uma das alternativas que tenho encontrado é

trabalhar músicas que façam parte do repertório cultural deles para introduzir os assuntos.

Professor 3- Cada vez mais esclarecer a importância da leitura no desenvolvimento da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal.

Com as informações oferecidas pelos professores participantes, fica claro que, conforme mencionado por Villani (2006), a experiência de leitura na promoção da leitura não deve ter um único objetivo ou ser voltada para a transmissão de uma ideia, se não for aceita como dimensão da leitura, criação de significados textuais, emocionais, biográficos, sociais e culturais. Existem múltiplas formas de leitura, e cada uma é legítima, com diferentes níveis de importância para os leitores.

Uma atitude de abertura e respeito para com a pessoa também fortalecerá sua autonomia e mostrará que nos interessamos pelo que ela pensa e como sente; que nos importamos com ela como pessoa e não apenas como “aluno”; que valorizamos suas experiências, suas atividades de trabalho, seu modo de vida. "O respeito pela autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 2011, p. 58).

Todo processo de alfabetização precisa de organização, por isso é preciso definir o horário e o local das sessões. O horário deve ser respeitado na medida do possível, pois aprender a ler e escrever exige perseverança. No entanto, voltando ao que já foi dito sobre a pessoa adulta e suas necessidades pessoais, pode haver momentos em que se trabalhem mais horas do que outros, dependendo do estado de espírito ou cansaço que o aprendiz apresente. Quem ensina deve estar atento a essas manifestações, pois aprender, antes de tudo, deve ser prazeroso.

Um tema para reflexão é a necessidade de continuar promovendo a leitura e a escrita nas prisões, pois essas práticas são atos de emancipação e os sujeitos devem ser repensados a partir da complexidade de suas experiências, o que significa, então, reconfigurar as práticas de leitura e escrita não para fins técnicos ou reprodutivos. propósitos de uma história cultural hegemônica, mas situando-os em coordenadas emancipatórias e políticas (ERCOLANO, 2019). Segundo a experiência de Villani (2006), é possível que, a partir desses esforços, sejam formadas redes que alcancem níveis institucionais.

Os professores mencionaram a promoção de atividades que envolvam a leitura e escrita:

Projeto 4 - Debates, desafios, clube de leitura, cobrança das atividades propostas. Trabalhar de forma lúdica e interessante.

Projeto 5 - Estratégias que envolvam um material didático mais amplo como presença de revistas, livros que abordem a realidade das favelas, interpretação de textos de músicas que falem sobre opressão, liberdade e educação.

Professor 6 - Estimulando a leitura através de tudo que for escrito. Espalhar livros, revistas, jornais, dentre outros recursos em locais estratégicos. Apresentar informações de forma sistemática.

É preciso ressaltar que copiar sem compreender não é escrever, e que leitura e escrita devem ser abordadas simultaneamente na alfabetização. "Um dos erros que cometemos é dicotomizar leitura e escrita, e (...) tomamos esses processos como algo desconectado do processo geral de conhecer" (Freire, 2011, p. 40).

O autor Goffman (2018) aponta que, tradicionalmente, por não se entender a linguagem como um fenômeno biológico, pensa-se que a linguagem é um sistema de comunicação simbólica e que "os símbolos são entidades abstratas que nos permitem transitar em um espaço de discursos, flutuando na concretude do viver ainda que o representem" (p. 64).

A esse respeito, o autor afirma que:

Com efeito, a linguagem, enquanto fenômeno que nos envolve enquanto seres vivos e, portanto, enquanto fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, consiste numa operação recorrente, em coordenações comportamentais consensuais. Disso resulta que as palavras são nós em redes de coordenação de ações, não representantes abstratos de uma realidade independente de nosso trabalho. (GOFFMAN, 2018, p. 64)

Desse modo, verifica-se que se aprende melhor quando se encontra significado no que está aprendendo, quando o aprendizado é relevante. A importância de trabalhar com jovens e adultos a partir da ideia de multiletramento na era digital, levando em conta esse princípio é fundamental, pois a condição de maioria implica em compreender o que está sendo feito.

Como já referimos, está a necessidade de a aprendizagem ser contextualizada, de estar próxima do aprendente. Por isso, é necessário conhecer os interesses e necessidades de quem está alfabetizando. Interesses e necessidades são a principal fonte para estabelecer a metodologia de trabalho.

A professora "T" que leciona ciências mencionou que,

durante a mediação pedagógica é conveniente utilizar uma variedade de experiências de aprendizagem, que incluem a surpresa e o prazer de descobrir coisas novas. Embora seja conveniente estabelecer certas rotinas, introduzir uma nova atividade de vez em quando desperta a alegria de aprender.

De outro modo, a professora “D” confirma que: *“Também é necessário ter em mente o papel do erro no processo de aprendizagem”*. De acordo com a professora, *“O erro é uma parte essencial do processo de aprendizagem. Enquanto você está aprendendo, é natural que os erros apareçam aos olhos de quem já sabe ou ensina.”*

Muitos adultos que não aprenderam a ler e escrever costumam pensar que não têm a capacidade necessária para aprender como os outros, e muitas vezes seus familiares ou amigos reforçam essa opinião, que inclusive é transferida para outras atividades cotidianas e limitam sua participação em eles. A professora “M” salienta que *“no processo de aprendizagem da escrita e da leitura os alunos têm certa dificuldade de assumir suas deficiências e limitações, essa crença dificulta o aprendizado e, portanto, como mediadores, devemos fazer com que eles vejam isso”*. Para fazer isso, a primeira coisa é saber que todos os educandos podem aprender, embora em ritmos diferentes e de maneiras diferentes. Nem todos nós aprendemos ao mesmo tempo ou da mesma maneira.

De outro modo, a professora “SR” afirma que,

se tivermos consciência disso, devemos nos adaptar aos tempos de aprendizagem da pessoa que estamos alfabetizando. Podemos ter um caminho de aprendizagem planejado e planejar as sessões, mas será o progresso do aluno que determinará quanto tempo dedicaremos a cada atividade.

A professora “SL” mencionou que

a tarefa extracurricular na alfabetização de jovens ou adultos tem a finalidade de praticar o que foi aprendido ou continuar explorando os conceitos estudados. Mas não deve ser um fardo ou um problema para o aluno. Pelo exposto, as tarefas podem ser atribuídas ou não, dependendo se a pessoa que está aprendendo a ler e escrever quer ou não.

De qualquer forma, isso nunca deve se tornar um obstáculo no processo. Se a pessoa quiser realizar tarefas, estas devem ser sobre o que foi estudado na sessão, como prática. Devem gerar satisfação e sensação de progresso, por isso não devem ser muito longos.

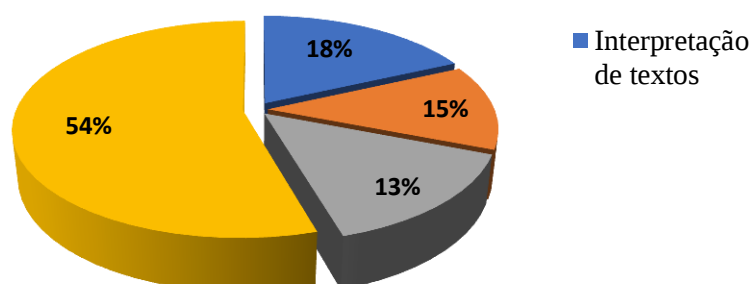
Como mencionado acima, os interesses e necessidades do aluno são a fonte para determinar a metodologia e, portanto, também os materiais a serem utilizados. Além disso, interesses e necessidades devem ser combinados para dar mais variedade às atividades propostas. Assim, por exemplo, pode ser que a necessidade de uma pessoa aprender a ler e

escrever sejam para poder pegar ônibus, ler uma receita médica, portanto, o material recomendado seriam placas com os nomes das linhas de ônibus que ela frequenta.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

No que concerne sobre as dificuldades dos alunos, 54% afirmaram que a pontuação no processo de escrita era complicado e de difícil entendimento, 18% alegaram que a interpretação dos textos em sala é algo desafiador e maçante, e que a aula não era atrativa, 13% disseram ser de difícil compreensão as aulas em que eram trabalhados produção de textos, e por fim 15% disseram ter dificuldade nas aulas de gramática, conforme ilustrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - As maiores dificuldade dos alunos durante as aulas de leitura e escrita



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Em relação aos materiais de escrita, é preciso considerar se o adulto em situação de privação desenvolveu ou não a habilidade de trabalhar com pequenos objetos e, portanto, deve se localizar gradativamente no espaço do papel, começando pelas folhas em branco, depois, fazendo linhas espaçadas, para mais tarde propor atividades que envolvam a interpretação de textos, a gramática, a utilização correta da pontuação, sobretudo na produção textual.

No cotidiano, conforme o entendimento de Mollica (2011) o adulto se relaciona com uma grande variedade de tipos de texto, por isso é prudente incluí-los no processo de alfabetização. É importante que quem aprende a ler e escrever saiba interpretar o texto de acordo com suas características, bem como, que possa produzir textos de vários tipos, de acordo com a intenção de sua comunicação.

Mollica (2011) ainda continua enfatizando sobre a seleção dos tipos de texto a serem incorporados, que deve ser realizada de acordo com os interesses do aprendiz. Assim, por exemplo, se o aluno, mesmo estando em situação de privação se interessa por culinária, será fundamental trabalhar com receitas; se quiser enviar uma mensagem a outra pessoa, a carta é uma possibilidade; Se a pessoa quiser ajudar os filhos ou netos nas tarefas escolares, a história pode ser integrada.

No primeiro momento da prática, o educador faz uma aproximação com o contexto e as necessidades dos alunos, essa primeira ação é essencial para o processo de teorização e construção do conhecimento. Este processo dialógico é realizado como uma investigação para identificar os elementos do contexto, mas também as percepções dos sujeitos participantes do processo educativo sobre eles, suas necessidades e aquelas palavras geradoras de potencial (TORRES, 2017). Com essas percepções, expectativas e necessidades e a partir de sua análise crítica, são construídas as ferramentas metodológicas adequadas para um processo que vincula os alunos na transformação de sua própria realidade.

Em relação ao uso das ferramentas digitais, como e-mails, redes sociais, notícias etc, todos os alunos participantes responderam que não tem acesso a tais recursos digitais no ambiente prisional, sobretudo durante as aulas, pois há um impedimento institucional para que não seja aceito o uso. Todavia, os professores podem utilizar conforme a disponibilidade, de ferramentas como: Datashow, notebook e ilustrar conteúdos estudados relacionando-os com redes sociais e e-mails.

De acordo com Morais e Brito (2010) precisamos distinguir entre aprender a usar ferramentas digitais e aprender por meio do uso de ferramentas digitais. O primeiro foi um dos principais impulsionadores do aumento da participação na educação de adultos na última década. No entanto, em muitas sociedades, a onipresença das ferramentas digitais significa que aprender a usá-las (competência digital) é uma preocupação menos premente em muitas áreas.

Embora existam, sem dúvida, grupos excluídos da revolução digital por falta de habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, possivelmente, falta de acesso a essas ferramentas e às conexões de banda larga que as tornam vivas, para cada vez mais pessoas o uso de ferramentas digitais é uma prática cotidiana. Portanto, o objetivo dos educadores de jovens adultos deve ser, não apenas incentivar o aprendizado por meio digital, mas garantir que o uso de ferramentas digitais melhore o aprendizado – leve-o a outro nível.

Como se vê, até algumas décadas atrás, para ser considerado alfabetizado, bastava o domínio do código da escrita. Hoje em dia, porém, além desse domínio, espera-se que o

indivíduo seja capaz de se comunicar por meio das ferramentas digitais. Di Pierro (2008) afirma que a alfabetização não só passou por mudanças conceituais que ampliaram seu significado, mas também incluiu novas demandas que aumentaram a complexidade desse campo educacional. Os usos da linguagem escrita também mudaram dentro das instituições sociais devido às inovações tecnológicas que os sustenta, o que, por sua vez, atualiza constantemente os conhecimentos necessários para que todas as pessoas possam usar a escrita ao longo de suas vidas.

Por quase uma década, um dos grandes esforços na promoção da alfabetização concentrou-se na questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita, em como as primeiras letras deveriam ser ensinadas e no desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação. O ensino da escrita, antes mesmo do início da escolarização, ocorria em ambientes domésticos, por meio de iniciativas informais e improvisadas. A questão das metodologias de ensino da leitura e da escrita começou a ganhar importância quando a escola assumiu o papel de alfabetizadora e passou a ser uma função típica da escola, circunscrita ao ambiente escolar a partir da prática de multiletramento (ERCOLANO, 2019).

A prática de multiletramento foi o ponto de partida, ou o único caminho para o acesso à educação básica, à formação profissional e à cultura escrita e seus benefícios. Ao contrário dos usos comuns da leitura e da escrita, a alfabetização passou a ser objeto de uma área específica de estudos – a educação – que delineou e padronizou seus métodos, processos e resultados, por meio de currículos organizados para esse fim.

Portanto, o multiletramento, em qualquer instância, caracteriza-se pela utilização de um ou mais métodos para ensinar a ler e escrever, combinados com modos de conceber os sujeitos que são objetos do processo de aprendizagem, com a organização e progressão do que é aprendido, bem como o que se espera como resultado desse processo. Na próxima seção será abordado como se dá a atuação docente na escola analisada nesta pesquisa.

4.5.2 Atuação docente: experiências e desafios

Existe um amplo entendimento de que a educação é uma importante atividade humana que exige do professor amplo conhecimento sobre o homem, o que pode ser alcançado pela filosofia que representa a forma mais elevada de compreensão do homem pelo próprio homem (ERCOLANO, 2019).

O professor não pode, portanto, realizar seu trabalho de forma alienada, deve estar ciente de seu papel transformador no ambiente educacional, não apenas nos contextos

prisionais, mas de forma geral. Além de ensinar o conteúdo, o professor lida com inúmeros problemas em contextos de educação prisional, conforme apresentado na seção anterior. Práticas educativas no cotidiano prisional sofrem diversos entraves por estarem inseridos em um ambiente de intensa repressão, embora a missão de recuperar e reajustar para a reinserção social do apenado tenha sido historicamente incorporada a ele. Sobre a atuação do professor de educação prisional, Ercolano (2019) ainda afirma:

A atividade docente era percebida como um trabalho bastante burocrático, em que é necessário seguir determinados padrões dispostos por uma hierarquia para atender a conteúdos pré-estabelecidos pelas estruturas curriculares e pelo curso para registrar a frequência dos alunos e as atividades realizadas; preparar, corrigir e arquivar documentos de avaliação que comprovem o desempenho dos alunos (testes e trabalhos); e converter a valorização do complexo processo de aprendizagem do aluno em uma escala, a nota, para sua aprovação ou reprovação (ERCOLANO, 2019, p. 187).

Assim, a luta que sustenta a preocupação com o ensino-aprendizagem nas prisões requer um olhar atento para estimular o desenvolvimento da sociabilidade e da identidade do aluno. É preciso, portanto, repensar o trabalho pedagógico, com foco na essência da educação em geral: aprender e transformar vidas. Na presente pesquisa, com a participação de professores que lecionam no sistema prisional, foi possível sistematizar, por meio de seus relatos, a certeza de que a experiência docente no presídio oportuniza o enriquecimento da prática pedagógica e desafia a busca de novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades condenadas, conforme os relatos de alguns professores no que concerne a importância de trabalhar com jovens e adultos a partir da ideia de multiletramento na era digital, conforme descrito a seguir:

Professor C: Explorando materiais de leitura contextualizados nesses universos. Abarcando sempre a interdisciplinaridade. O holístico faz toda a diferença, inclusive visando os saberes das vidas dos alunos.

Professor T : Acredito ser imperativo trazer a realidade experienciada pelos alunos para a sala de aula, de modo a fazer com que os temas curriculares possibilitem ampliar o leque analítico de suas próprias realidades

Professor A: Primeiro ouvir o que eles têm a dizer e o que gostariam e necessitam aprender para em seguida os professores discutirem e planejarem. Não é planejar para os aluno e sim com os alunos.

Verifica-se, conforme as falas dos professores, que a escrita está presente na maioria das situações de convivência e interação e o uso efetivo dessa forma de linguagem requer o uso de competências cada vez mais sofisticadas. Na cultura letrada, confrontamo-nos

diariamente com a necessidade de falar através de textos escritos, de discuti-los, ouvir, de ler e escrever, utilizando os artefatos de papel – cadernos, livros, jornais, revistas, panfletos – bem como outros, outros meios – como televisão, cinema, computadores, telefones celulares ou caixa eletrônico.

Além disso, a linguagem escrita é um instrumento cultural por meio do qual se estabelecem as relações sociais, se ordena e regula a vida em sociedade, se registra e se difunde o conhecimento e a informação, se promove o acesso e a interação com a cultura, entre tantas outras coisas. Dessa forma de linguagem, saber usá-la em múltiplas práticas sociais afeta, de muitas maneiras, os papéis que assumimos ou que nos são designados em uma ampla gama de atividades. As competências linguísticas podem limitar ou alargar a participação e é sobre esse conhecimento que se baseiam comportamentos, gestos, procedimentos, atitudes e valores, levando a uma série de consequências na forma como nos percebemos e como somos vistos pelos outros.

Assim, segundo Silveira (2013) é possível compreender a necessidade de quebrar o paradigma em que a sociedade considera a educação dentro das prisões como um benefício, e que ela não deveria existir porque vê os presos como escória social. O profissional da educação deve fundamentar sua prática pedagógica para exercer o papel da escola e da educação na vida dessas pessoas para quando retornarem ao convívio social. Este retorno refletirá sobre a própria vida do ex-presidiário e sua vivência em sociedade

A professora “S” comentou que *“o grupo de alunos é extremamente heterogêneo no que diz respeito às características sociais, às necessidades educacionais e às especificidades dos subgrupos aos quais pertencem”*. No entanto, de acordo com a professora “A”

um aspecto que unifica esse grupo é o fato de seus membros não corresponderem às expectativas sociais em relação à escolarização e aos diversos usos da linguagem escrita – o que afeta suas vidas, limitando os espaços sociais que podem ocupar, as possibilidades e os recursos disponíveis para que interajam com a sociedade – em todos os seus contextos.

Identificados como analfabetos pela falta de conhecimento e familiaridade com a linguagem escrita, os alunos em situação de privação são socialmente estigmatizados e discriminados. A frase acima é suficiente para classificar a alfabetização como um processo ao qual todos devem ter acesso, independentemente da fase da vida, condição sexual, grupo étnico ou social, local de residência, ocupação ou nível de renda. Além de ser uma necessidade básica, a promoção da alfabetização é também uma obrigação do Estado,

representando apenas a primeira etapa da escolarização a que todos têm direito – o ensino fundamental (MARCUSCHI, 2010).

O autor Marcuschi (2010) constatou que não há formação específica para lecionar no sistema prisional. Vários professores nem haviam passado por uma prisão ou sabiam como funciona, antes de começarem a lecionar nesse ambiente educacional tão específico. Além disso, o autor aponta que não há relação entre a organização prisional escolar e o aprendizado dos alunos, apontando também a necessidade de formação em serviço para aqueles que atuam no espaço prisional.

Zundt (2019) ainda afirma que as dificuldades de ensino são comuns em qualquer espaço educacional e busca mostrar que dentro da prisão tudo adquire uma dimensão maior e diferente porque neste caso é considerado o tempo de prisão do indivíduo, e não sua caminhada escolar. Ela também demonstrou que as políticas públicas, as ações de educação de jovens e adultos (EJA) e, principalmente, a EJA prisional são insuficientes.

A formação específica que se pretendeu estudar difere da formação continuada de professores em escolas da rede regular de ensino. No contexto prisional, trata-se de uma formação específica para professores que atuam em ambientes totalmente distintos da escola regular (PEREIRA, 2011). A formação específica para professores que atuam com alunos privados de liberdade em estabelecimentos penais está contemplada no Plano Nacional de Educação 2014 -2024 (PNE/2014), juntamente com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2018), Meta 9, Estratégia 9.8, Meta 10 e Estratégia 10.10, especificadas a seguir

[...] Meta 9 [...], 9.8. Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio a pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando a formação específica de professores e implementando diretrizes colaborativas nacionais. [...] Gol 10 [...], 10.10. Orientar a ampliação da oferta de educação de jovens e adultos articulada com a educação profissional para atender pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, afirmando a formação específica para professores e implementando diretrizes colaborativas nacionais (BRASIL, 2018).

Esta formação específica nesta perspectiva é dirigida ao grupo de professores que atua no sistema prisional e considera o currículo da educação de jovens e adultos nas prisões, particularidades da escola, do local em que atua, dos recursos pedagógicos e didáticos necessários ao ensino e processo de aprendizagem, entre outras especificidades do presídio (PEREIRA, 2019).

A proposta curricular deve ser de formação específica para os docentes, segundo a professora “C” que diz que: *“deve ser capaz de “articular a atitude reflexiva, tanto na prática*

pedagógica do professor quanto na a formação do aluno”. Para a profesora “SR” *“cabe ao professor conceber os problemas e situações do local onde pretende ensinar, determinar características observáveis, interpor a ordem que tentará impor e as linhas que precisam ser implementadas para superar o paradigma atual, além da educação formal”*.

Dá a pertinência dos apontamentos de Ireland (2018, p.54) quando este afirma que “trabalhar na prisão, ensinar na prisão é por vezes encontrar o pior do ser humano e não define o homem. Trabalhar como professor na prisão é recolocar o aprendizado na educação e a educação no seio da sociedade”. A educação escolar envolve não só a participação do professor, mas também de todos os demais envolvidos; a educação prisional só será feita se gestores, guardas e auxiliares estiverem comprometidos com o movimento de tentar transformar gradativamente o presídio em um espaço educativo (PEREIRA, 2019).

Pereira (2019), ao entrevistar 33 professores lotados em 10 escolas prisionais da rede estadual, localizada em 9 municípios do Estado da Bahia, no Brasil, traçou o perfil desses profissionais: “88% dos professores são do sexo feminino e 12% do sexo masculino; deles, 64% afirmaram ter de 36 a 50 anos, 22% de 51 anos, 13% de 25 a 35 anos, e um pequeno grupo que correspondeu a 0,04% da amostra tinha menos de 25 anos” (PEREIRA, 2019, p. 70).

Esta investigação constatou que 84% dos professores pesquisados afirmaram não ter participado de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional de educação de jovens e adultos nas prisões. Também 73% deles afirmaram não ter participado de treinamento específico e/ou outro treinamento antes do início do ano letivo de 2019, visando realizar o planejamento de aulas, de acordo com as diretrizes nacionais e estaduais de educação de jovens e adultos carentes de liberdade.

Os resultados da análise não apontaram para a perspectiva de o Estado ter um programa de formação continuada ou em serviço para os professores da educação prisional. Incluir a ação de planejamento de aula não apresentou influência satisfatória para os professores que responderam a alternativa correspondente a esta questão.

Além disso, “outro ponto de vista pesquisado foi em relação à carga horária de atividades de formação que os professores participaram nos últimos 2 anos (2017-2018); os achados ratificaram a inexistência de um programa estadual de formação para esse grupo de professores” (PEREIRA, 2019, p. 76).

Pereira (2019, p.81) afirma que os professores se contradizem em relação ao item: “Considero minha prática teórico-metodológica adequada para trabalhar nesta escola”. A professora avaliou a ação docente no dia a dia para considerar a transferência de conteúdo e a

disciplina dos alunos como respostas positivas em relação ao ensino. Acontece que, teoricamente, dificilmente haverá indisciplina em uma escola prisional, mas isso não significa que a transferência de conteúdo em si possa trazer efeitos positivos na aprendizagem e consequentemente na ressocialização.

A ausência de formação específica de professores leva à falsa cultura que a prática diária o habilita a ensinar. No entanto, o professor sem formação continuada acaba tornando o processo de ensino e aprendizagem uma transferência de conteúdo sem significado para as reais necessidades do aluno em contexto de privação de liberdade.

Sobre esse entendimento, Antunes (2007) afirma que em um ensino mecânico e tradicional, cabe ao professor simplesmente fornecer ao aluno informações especializadas na sua área, mas por serem alunos adultos e se encontrarem em situação de privação de liberdade, têm conhecimento das suas competências e experiências, e a partir disso, nessa perspectiva, exigem maior envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Os achados também mostraram que os professores tiveram um “sentimento de pertencimento” ao relatar o trabalho escolar na prisão como uma “experiência transformadora”, um “novo aprendizado”, um “crescimento pessoal”. , um “grande desafio” e uma “oportunidade”, no sentido de aprender, ensinar e contribuir com o outro (ressocialização). Dados do presente estudo mostraram que 100% dos professores pesquisados possuíam a formação superior necessária para lecionar na educação básica.

Em relação ao ensino em presídios com alunos adultos privados de liberdade, a maioria considerou a formação inicial insuficiente e inadequada para desenvolver uma educação de qualidade, que ressocialize e reinsira o aluno na sociedade. Barbosa (2017), por sua vez, ao tentar compreender a percepção dos atores envolvidos na educação prisional, afirma que uma professora entrevistada em sua pesquisa, em sua fala, relata trabalhar com turma multisseriada, modalidade de ensino que contém especificidades que precisam ser considerado pelo professor.

Portanto, é recomendável que o professor leve em consideração todas essas diferenças. Essa heterogeneidade promove uma maior dinâmica em relação aos temas abordados, aos textos e à linguagem utilizada para atender à diversidade de interesses presentes em sala de aula.

Ao longo da pesquisa, por meio do questionário respondido pelos professores, constatamos que estes enfrentam problemas estruturais no desenvolvimento das atividades, o que leva a crer que isso retarda o processo evolutivo dos alunos, causado pela falta de contato com tecnologias e outras ferramentas que exigem interação pessoal. Em sua fala, a professora

“D”, que colaborou com a pesquisa, deixa explícito *que existe um currículo específico ajustado aos interesses dos alunos por meio de escolha democrática*. A resposta da professora permite compreender que, apesar da estrutura curricular específica, ela aponta a necessidade do debate sobre algum tema e o traz para as aulas.

Os professores relataram que muitos alunos que não aprenderam a ler e escrever costuma pensar que não têm a capacidade necessária para aprender como os outros, e muitas vezes seus familiares ou amigos reforçam essa opinião, que inclusive é transferida para outras atividades cotidianas e limitam sua participação nelas. Essa crença dificulta o aprendizado e, portanto, como mediadores, devemos fazer com que eles vejam isso. Para fazer isso, a primeira coisa é saber, nós mesmos, que todas as pessoas podem aprender, embora em ritmos diferentes e de maneiras diferentes. Nem todos nós aprendemos ao mesmo tempo ou da mesma maneira.

A professora “A” afirmou que: *Se tivermos consciência disso, devemos nos adaptar aos tempos de aprendizagem da pessoa que estamos alfabetizando. Podemos ter um caminho de aprendizagem planejado e planejar as sessões, mas será o progresso do aluno que determinará quanto tempo dedicaremos a cada atividade*.

Ramos (2019, p. 169) indica que no “ encontro entre professoras precárias e mulheres encarceradas há uma potência de se humanizar, também uma supervalorização alienante (aluna ideal e melhores professoras)”. Além disso, uma das principais motivações para o retorno à escola foi que as alunas presas pudessem ser um exemplo para seus descendentes, reproduzindo a perspectiva dos papéis sociais impostos às mulheres na sociedade.

Um ponto interessante apresentado em diferentes locais das entrevistas com alunos e professores diz respeito às consequências da inserção do sistema estadual de ensino nas prisões e às características que os encontros nesse espaço proporcionam. Ao falar sobre a educação escolar nas unidades prisionais, os entrevistados apresentaram várias afirmações que demonstram simultaneamente riqueza e pobreza de encontros, tanto entre alunos e professores, quanto da secretaria de educação com o Departamento de Administração da Penitenciária (Ramos, 2019, p. 103).

A escola também foi vista como uma oportunidade, embora distante, de crescimento social e pessoal. Nesse ponto, discursos de que a escolarização vivenciada no espaço prisional trará inúmeras vantagens e melhorias na perspectiva de empregos futuros pós-prisão aparecem tanto nas falas das presidiárias quanto nas das professoras (RAMOS, 2019).

Sobre os perfis de colaboradores 35% dos docentes possuem entre 4 e 8 anos de profissão, seguidos de 14% que possuem de 11 a 12 anos, e igual percentual para os que possuem de 1 a 2 anos atuando como docentes.

Constatamos, nesta pesquisa, que a maioria dos professores tem entre quatro e oito anos de carreira, denotando um nível de professor iniciante. Alguns professores afirmaram que: a interação com os alunos, convivendo com a obediência às regras rígidas e com o estresse e a tensão das prisões. Sobre os motivos que os levaram a escolher a carreira docente no presídio, os professores atribuíram grande importância às suas experiências de vida como alunos, lembrando ainda de alguns professores e momentos que marcaram suas trajetórias escolares e, de alguma forma, influenciaram suas escolhas pela docência.

Para eles, estar na condição de professor nesses espaços muitas vezes era mais vantajoso do que estar na rede estadual de ensino, substituindo algum professor. Na rede estadual de ensino, o professor que não possui contrato efetivo passa por processo de contratação que não garante estabilidade funcional e ainda o submete a relações de poder dentro da categoria profissional.

Ao escolher ser professor, deve-se considerar que o sujeito, ao fazê-lo, leva (ou não) em conta elementos que até para ele são desconhecidos. Em seu trabalho, o professor não será o único a selecionar os conhecimentos a serem trabalhados na escola, pois o aluno também faz sua seleção e só o fará de forma produtiva quando assumir, juntamente com o professor, a responsabilidade por seus conhecimentos (VILLANI *et al.*, 2006).

Com relação à proposta organizada sobre as diretrizes curriculares utilizadas no Ensino Fundamental II na Escola na unidade prisional investigada e se esta contribui para a prática de multiletramento, os achados pesquisados demonstram que o cotidiano escolar revela, entretanto, e que pôde ser evidenciado ao longo do estudo, é que os conceitos de alfabetização e educação adotados estão associados a uma perspectiva mais ampla de educação que se estende por toda a vida e considera que os indivíduos estão permanentemente sendo educados em vários ambientes sociais, não apenas nas escolas.

Também é desejável que haja uma conexão entre ações de multiletramento e práticas sociais que sejam relevantes para os alunos. Nesse contexto, a alfabetização só fará sentido na vida de jovens e adultos se eles forem capazes de aprender mais do que apenas juntar letras, desenvolvendo novas habilidades e criando novas motivações para a autotransformação, estimulando o interesse pelos assuntos públicos e intervindo na realidade da qual fazem parte.

Consequentemente, os conteúdos dos programas de alfabetização para os alunos privados de liberdade devem contribuir para o desenvolvimento humano e, simultaneamente,

ajudar a investigar e encontrar soluções para problemas enfrentados pelos educandos nos contextos em que vivem, por meio da participação em atividades relacionadas ao trabalho, envolvimento político, contextos domésticos, cultura e lazer. Ressalta-se que, os gestores, pesquisadores e educadores devem criar um conjunto de programas que sejam viáveis e compatíveis com as necessidades dos educandos e que sejam tão variados quanto as realidades sociais em que eles vivem.

Duas professoras afirmaram que o referencial proposto pela diretriz institucional do presídio onde lecionam questiona os programas de alfabetização de jovens e adultos que adotam características próprias da escola, com seus espaços e tempos rigidamente determinados e seus conteúdos, objetivos e processos de interação baseados em relações hierárquicas e assimétricas. Ainda mais problemáticos são os currículos e programas destinados para jovens e adultos em situação de privação que são utilizados como fontes ou parâmetros para organizar os processos de aprendizagem, sem levar em consideração as diversas origens culturais que estes alunos construíram em outros contextos e ambientes.

Consequentemente, percebe-se que muitas estratégias pedagógicas adotadas acabam sendo ineficazes no que diz respeito à permanência dos educandos em ambientes educativos, à retenção de conteúdos de aprendizagem significativos ligados às suas necessidades, interesses e contextos em que vivem. As estratégias utilizadas pelos professores na produção textual e na leitura que produzem sentido para os alunos devem ser tão diversas quanto os contextos em que vivem os grupos-alvo.

Muitos dos estudos de autores como Soares (2011); Vargas (2009); Torres (2017) e Pereira (2019) demonstraram que os indivíduos em situação de privação de liberdade, ao compartilharem práticas sociais nas quais a escrita está presente, aprendem formas de participação e desenvolvem competências, conhecimentos e atitudes a partir de seus próprios ambientes de comunicação. É desses contextos, em que a linguagem escrita está presente, que as pessoas aprendem comportamentos, gestos, valores e saberes, descobrem papéis, funções e modos de agir em cada situação. Os estudos questionaram os efeitos que a aprendizagem da escrita teve sobre os indivíduos. O que eles constataram foi que nas experiências cotidianas em que a escrita está presente, há potencialmente algo a ser aprendido por todos com relativa autonomia como sujeitos alfabetizados.

Segundo Souza (2011) na década de 1990, com a divulgação dos estudos, a alfabetização dos sujeitos em situação de privação da liberdade passou a ser considerada uma ferramenta importante para o uso competente e eficaz da leitura e da escrita, envolvendo ensinamentos que não se restringiam à decodificação, mas envolviam também a capacidade de usar

a leitura e a escrita habilidades em diferentes situações. Houve um deslocamento do foco do processo de alfabetização: da escrita em si para práticas e situações nas quais a escrita é central. Reconheceu-se que ao mesmo tempo em que se adquire a escrita, aprendem-se os diversos usos sociais.

Outra importante contribuição desses estudos de multiletramento está em revelar que os atos de falar, ler e escrever envolvem saberes diversos e são situação comunicativa, a instituição em que ocorrem e o contexto em que são produzidos. Nessa perspectiva, o uso bem-sucedido da escrita requer a apropriação de regras e normas que estabelecem e legitimam essas práticas. Vargas (2009) argumenta que aqueles que estão sendo alfabetizados precisam aprender as características de cada situação em que a comunicação ocorre, e que exigem habilidades muito mais complexas do que o mero uso do alfabeto, como assumir diferentes papéis – de falante, leitor, escritor, por exemplo – em contextos de interação social.

A alfabetização e a aprendizagem da leitura e da escrita são processos inseparáveis, mas independentes. A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, envolvendo não só o domínio do alfabeto e dos sistemas ortográficos, mas também a compreensão e utilização efetiva e autônoma da linguagem escrita nas diversas práticas sociais. Em outras palavras, a alfabetização é um processo fundamental para que todas as pessoas possam se envolver e participar de forma autônoma em ações em que a linguagem escrita esteja presente. As pessoas que não sabem ler nem escrever não têm autonomia para lidar com a escrita em seu cotidiano. Sabem muitas coisas sobre a escrita, criam estratégias para lidar com as situações em que a escrita está presente, mas não têm conhecimento suficiente para participar plenamente de diversas práticas sociais.

Os dados revelados neste trabalho referem-se à construção de estratégias utilizadas pelos professores na produção textual e na leitura, que produzem sentido para os alunos e contribuem para a educação permanente dos profissionais que atuam no sistema prisional. O espaço prisional, enquanto lugar de reconfiguração docente, assume alguns obstáculos a ultrapassar, pois, ao mesmo tempo em que as condições de reclusão são instituídas por um ambiente hostil e pela valorização das medidas disciplinares e de segurança, há a implementação de políticas que visam garantir o direito à educação para os privados de liberdade.

Ou seja, essas questões são antagônicas e interferem de alguma forma no desempenho escolar e, conseqüentemente, na atuação dos professores. Diante do exposto, pensar o papel da educação de jovens e adultos dentro do presídio implica identificar como se dá o trabalho docente e quais são as condições para desenvolver as atividades educativas.

À luz dessas análises, sabe-se hoje que, para um indivíduo se tornar um usuário da linguagem escrita, ele precisa muito mais do que apenas conhecer códigos, letras e números. É necessário vivenciar uma ampla gama de situações em que a leitura e a escrita são necessárias. Saber como funciona o sistema de escrita é apenas uma das coisas que precisam ser aprendidas pelas pessoas para que possam aplicar as habilidades de leitura e escrita em diversas situações.

A pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu a lidar com todo tipo de texto, que incorporou e utiliza a escrita no cotidiano – de forma frequente e adequada – e que sabe como funciona a escrita e para que serve o sistema de escrita (para que serve, seu papel social), promove seu domínio (saber como funciona) e apresenta conteúdos de aprendizagem sobre leitura e produção de textos. É, portanto, uma das etapas fundamentais em que leitores e escritores aprendem a lidar com a escrita em todos os seus contextos cotidianos. É por isso que a alfabetização e a aprendizagem da leitura e da escrita são processos complementares, que devem ocorrer simultaneamente.

Assim, os processos de aprendizagem devem contemplar também as práticas culturais relacionadas à escrita e seus diversos usos, para além do que é tradicionalmente ensinado nas escolas. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita auxilia as pessoas a transitar entre as diversas práticas sociais de uso da língua, a buscar conhecimentos e informações e a continuar aprendendo ao longo da vida.

A pesquisa de Lopes (2019) concluiu que a qualidade do trabalho pedagógico envolvendo a prática de multiletramento depende quase exclusivamente do interesse e compromisso político e social do professor. Este fato pode impedir o profissional de desempenhar plenamente o seu papel de contribuir com a promoção de uma educação que atenda às necessidades de formação do aluno.

Portanto, é necessária a implementação de políticas de formação adequadas e contextualizadas com a realidade do sistema prisional e dos alunos privados de liberdade, especialmente quando se pretende implementar estratégias didáticas no processo de aprendizagem da produção textual e na leitura que produzam sentido para os alunos. Saviani (2015, p. 22) aponta que, conforme os achados apresentados pela pesquisa, há necessidade de “Investimentos na formação inicial e continuada de professores, melhores condições de trabalho, manutenção e restauração de bibliotecas, atendimento em todos os turnos, entre outros”.

Os professores entrevistados relataram outros problemas sobre a dificuldade de utilizar as estratégias de leitura e escrita nas aulas, como: Dificuldades no relacionamento com a

escola vinculada, que não os apoia e não fornece os materiais necessários para desenvolver o trabalho com os alunos. Além disso, quando os professores se esquivaram das perguntas, constatamos que a falta de conhecimento sobre o cotidiano escolar dificulta a realização de ações planejadas e um trabalho efetivo. Esse desconhecimento pode ser gerado pela inexistência de um projeto pedagógico para orientar o trabalho.

Durante o processo de investigação, a professora “E” constatou sobre a importância do processo de ressocialização, e mencionou que, segundo o Diretor da unidade prisional, não é possível oferecer a proposta para todos, tendo em vista que a entrevistada afirmou que *“alguns detentos não pretendem educar-se, mas sim causar violência e influenciar outros detentos a fazerem o mesmo”*. Os professores compartilham da mesma concepção sobre a importância da educação também para a reabilitação dos presos.

A formação continuada dentro dos programas da educação prisional, segundo Ferreira (2019) tem assumido um papel que vai além da mera remuneração, dada a falta de experiência ou qualificação específica dos agentes para a alfabetização. Em muitos programas, a formação inicial é de natureza reflexiva, que considera o educador como agente responsável pelo processo educativo, valorizando a sua experiência pessoal, o seu conhecimento prático e teórico permitindo, assim, que a sua prática ganhe novos significados.

Em 2017, cerca de cinco mil alfabetizadores e 900 coordenadores locais participaram do programa Alfabetizado na Educação Prisional. A dimensão do programa e a preocupação com a adequação dos processos educativos às necessidades dos educandos exigiram processos específicos de recrutamento e formação de professores. O recrutamento foi feito por meio de concurso público organizado pela Secretaria Estadual de Educação, que exigia ensino médio completo para quem trabalha em localidades de difícil acesso, ou habilitação especial para o magistério (LOPES, 2019).

O Departamento Penitenciário do Estado da Bahia tem funções de assessoria e coordenação, mas a responsabilidade pela execução da política criminal é dos estados, o que resulta em uma realidade carcerária bastante heterogênea. Não há consenso sobre o papel da educação nos espaços de restrição da liberdade e em muitos deles a escolarização é reduzida a uma mera atividade ocupacional destinada a diminuir a ociosidade dos presos. Apesar de iniciativas *ad hoc*⁶ em muitos estabelecimentos penais, nem todos os estados oferecem programas de educação e qualificação profissional nas prisões. Grande parte das ações

⁶A Lei de Execuções Penais prevê a remição da pena pelo trabalho (na proporção de um dia de pena para três dias de trabalho), mas não estabelece o mesmo para a escolaridade, cabendo aos juízes conceder esse benefício. Existem projetos de lei em tramitação no Congresso que propõem a remição de pena por meio da escolaridade, mas o tema é polêmico entre parlamentares e sociedade civil.

educativas é desenvolvida de forma precária, em instalações improvisadas e com poucos recursos, por professores sem formação adequada, pautados por currículos e propostas metodológicas inadequadas ao contexto. Outro fator que agrava essa situação é a indefinição das fontes de financiamento (se é o Fundo Penitenciário ou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica)⁷ e das responsabilidades dos diferentes órgãos nas áreas de justiça e educação (GONÇALVES, 2019).

Frequentemente adiado da agenda pública, o debate sobre educação nas prisões vem sendo incentivado pela UNESCO, que em outubro de 2008 realizou em Bruxelas, na Bélgica, a 1ª Conferência Internacional sobre o tema. O governo brasileiro abriu as discussões em julho de 2006 em um seminário que aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Prisional. Desde então, os ministérios da Justiça e da Educação firmaram convênios com doze estados com vistas à ampliação e melhoria dos serviços de educação no sistema prisional. Com grande população carcerária, os estados de Minas Gerais, Bahia, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo introduziram há algum tempo atividades regulares de educação básica.

Na Bahia, as atividades sistematizadas de educação prisional começaram a ser implementadas em 2001, quando o Programa Perspectiva de Recuperação Social estabeleceu parcerias entre os governos estadual e federal, setor privado e organizações da sociedade civil que permitiram a oferta de cursos de educação básica pela TV em 15 das 25 unidades prisionais existentes à época, bem como a promoção de cursos de informática e alfabetização e letramento, com internos atuando como monitores (GONÇALVES, 2019).

Desde 2004, a colaboração administrativa, financeira e técnica entre as Secretarias de Defesa Social e de Educação permitiu a coexistência da cultura prisional com a cultura escolar, e ampliou e institucionalizou a educação básica dos presidiários em 27 escolas do sistema prisional, onde os professores são oriundos da rede regular de ensino e a supervisão pedagógica é realizada por educadores do sistema prisional, orientados por um regime escolar específico para o contexto prisional. O ingresso nas aulas é precedido de avaliação do nível de alfabetização dos presos e sua participação no sistema de ensino é rigorosamente controlada por meio de banco de dados informatizado. O serviço envolve 600 profissionais, entre educadores, professores, supervisores, diretores escolares e auxiliares administrativos. Em 2006, a Secretaria de Educação e Formação Profissional implantou o projeto Alfabetização

⁷ No final de 2007, a Diretoria de Educação e Qualificação Profissional da Secretaria Estadual de Defesa Social registrava quatro mil alunos, o que corresponde a 11% da população carcerária do estado da Bahia e 20% da população sob custódia de órgãos do carcerário, já que, devido à escassez de vagas, 44% dos detentos de Minas Gerais estão detidos em delegacias sob custódia da Polícia Civil, não recebendo o devido atendimento.

para a Cidadania, que adota metodologia específica e material didático/aprendizagem elaborado pelos educadores do sistema prisional (GONÇALVES, 2019).

Nas séries iniciais do ensino fundamental regular da escola pesquisada, verificou-se que o livro didático faz parte do cotidiano de professores e alunos e fornece suporte básico para a organização do trabalho docente. Isso se deve ao Programa Nacional do Livro Didático, responsável pela aquisição e distribuição universal de livros didáticos aos alunos da educação básica.

Conforme a professora “T”

o principal desafio na produção de livros didáticos de alfabetização de jovens e adultos é materializar propostas educativas que levem em consideração as necessidades do público-alvo, as realidades locais e a diversidade cultural dos grupos sociais que buscam aprender a ler e escrever mais tarde na vida.

Segundo a professora “AJ”: *Outro desafio é materializar uma concepção mais ampla de letramento que não se restrinja ao aprendizado do sistema alfabético, mas que constitua um meio de participar das práticas sociais escolarizadas com autonomia e em diversos papéis.*

A professora “D” afirmou que:

Também é preciso considerar as necessidades de formação continuada dos professores, por isso muitos projetos de materiais didáticos incluem manuais e guias, por meio dos quais os educadores podem estudar, conhecer novas orientações curriculares e pedagógicas, entender como desenvolver atividades e sentir-se incentivados a criar projetos e propostas em parceria com os alunos e a comunidade.

Os professores afirmaram que as aulas interativas são transmitidas por meio de Programas de Rádio, Séries de TV e Almanaque Sonoro (coleção de músicas e canções para apoiar as atividades propostas e ampliar o repertório comunicativo nas turmas de alfabetização). O livro do aluno, Alfabetização de Jovens e Adultos⁸, está organizado por meio de temas geradores de discussão, acompanhados de textos que ampliam a abordagem, conforme sugestões de Paulo Freire e atividades de linguagem escrita e matemática. Acompanha um livro destinado aos educadores, com textos informativos e orientações

⁸ Entre 2015 e 2020, o Projeto Alfabetização Multimeios foi implantado no estado da Bahia, abrangendo 80.000 alfabetizando.

pedagógicas, para dar suporte no planejamento e execução das atividades previstas no livro do aluno.

Quanto à escolha de quem pode ou não frequentar as aulas, os professores discordam, considerando que o fator de escolha é o bom comportamento, pois a lei garante educação para todos, sem distinção. Por fim, a maioria dos alunos retrata a educação no sistema prisional como muito boa e gratificante, eles ficam felizes por ter a oportunidade de estudar e concluir seus estudos, e possivelmente conseguir empregos melhores do que tinham antes de cumprirem suas penas.

No que diz respeito às dificuldades, os professores reconhecem dois grandes aspectos: por um lado, a assiduidade intermitente e, por outro, os problemas sociais que afetam os jovens e adultos que frequentam as aulas. A frequência intermitente é uma preocupação por vários motivos. Por um lado, os professores não têm clareza prévia se os que vão assistir, assistiram ou não às aulas anteriores, com as dificuldades que isso acarreta no planejamento de suas ações, o fio condutor do curso e, portanto, dificultam a aprendizagem. Isso significa que é exigido do aluno uma capacidade cognitiva que se desenvolve na vida escolar, requer habilidades que são ensinadas no ambiente escolar e, portanto, o destinatário com maior possibilidade de estudar com sucesso é aquele que conseguiu percorrer o sistema em um tempo sustentado, a fim de ter alcançado esse desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Lopes (2019) os programas de educação para jovens e adultos em situação de cárcere, quando promovem a participação, geram mudanças que se expressam na sua imagem pessoal, na sua aparência, no seu estado de espírito, na autoconfiança, na aquisição de novos hábitos alimentares, higiênicos e de convivência. Com isso, devem elevar sua autoestima e socializar os resultados de sua nova atuação, como também, melhorar as relações interpessoais, associações estabelecidas por jovens e adultos com relação à sua família. Para tal, serão tidas em conta as competências de comunicação adquiridas.

Em geral, esses programas são realizados em grupos, o que permite que os participantes saiam de suas atividades diárias e passem a interagir com seus colegas, conversar sobre diversos temas, ajudar e ser ajudados por seus familiares na realização de atividades para as quais assumir novos papéis familiares. Eles incentivam os familiares a continuar os estudos, para melhor aproveitamento dos recursos da comunidade. Assim socializam os resultados de sua atuação, podem reconhecer as diferenças em relação a seus familiares, amigos e demais membros da comunidade, ser mais tolerantes e melhorar seu trato com os demais (LOPES, 2019).

O conteúdo dos programas deve desenvolver conjuntamente mensagens instrutivas e educativas que permitam o diálogo, a reflexão e a interação com a família e o resto da comunidade, que possam satisfazer suas necessidades de comunicação e resolver seus próprios problemas. Apesar de tudo, novos e velhos desafios continuam a coexistir, evidenciando a predominância da retórica sobre a ação em relação aos compromissos assumidos e sua implementação.

O escasso financiamento da educação, a persistência da instrumentalização política dos processos de alfabetização e a ausência de estatísticas são fatos que confirmam as políticas educacionais padronizadas, sem visões interculturais, e políticas educacionais de EJA voltadas para a educação formal, com pouco reconhecimento da educação informal e comunitária. Essa incoerência entre compromisso e prática também se reflete na oferta limitada em relação à demanda educacional e na fraca resposta às necessidades dos grupos sociais mais discriminados, como populações rurais, indígenas e afrodescendentes, migrantes e pessoas com necessidades especiais e educacionais.

4.5.3 Vivências de vida e escolarização

“Dar voz” aos sujeitos que foram, de alguma forma, silenciados, é de pouca valia se não tentarmos, por exemplo, compreender como e porque essas vozes foram silenciadas. A compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003, p.37).

Conforme relatos de alguns professores de que a baixa capacidade de leitura limita a capacidade dos alunos. Por exemplo, eles podem ter dificuldade para acessar informações escritas, como correspondência familiar e jurídica, cardápios ou textos religiosos, e para preencher formulários. Isso os torna mais vulneráveis e os coloca em risco de ficarem isolados. Também os impede de participar plenamente das atividades propositalmente disponíveis na prisão, como educação ou trabalho. Se eles não conseguirem ler com proficiência, seu tempo na prisão, especialmente durante longas sentenças, pode se tornar ainda mais desafiador e improdutivo.

Nas prisões, segundo a professora “C” a educação para a leitura é atualmente ministrada por meio de aulas de leitura e escrita mais amplas. Isso inclui aulas de habilidades funcionais, que ensinam as principais habilidades necessárias para o emprego e a vida independente. Essas aulas incluem falar e ouvir, ler e escrever. Sobre isso Zundt

(2019) afirma que as concepções relativas à aquisição da linguagem escrita são então descentradas das práticas de ensino para serem fortemente ancoradas na análise e experimentação dos processos de aprendizagem. O substantivo passa a ser colocado nos modos e âmbitos de apropriação da escrita de acordo com as características do sujeito que aprende mais do que na implementação de um ou outro método de ensino, especialmente se não levarem em conta os processos internos pelos quais cada um sujeito constrói itinerários de aprendizagem e apropriação da letra escrita.

Nas turmas pesquisadas, verificamos que não havia avaliação de triagem fonética de rotina para identificar se o aluno sabia ler ou como o currículo precisava ser planejado para preencher lacunas específicas de conhecimentos e habilidades. Apenas um membro do corpo docente, que já havia trabalhado como professora do ensino fundamental, realizou sua própria avaliação de triagem fonética. Isso não foi replicado em todo o departamento de educação da escola, o que significava que apenas alguns alunos se beneficiaram.

A avaliação testa as habilidades que os alunos precisam para acessar os cursos de habilidades funcionais, como identificar preconceitos, ler o texto rapidamente e preencher as letras das palavras que faltam. Preocupantemente, este teste pede aos prisioneiros que indiquem se eles têm uma certa habilidade em vez de realmente testar o quão bem eles podem usá-la. Por exemplo, uma pergunta no formulário questiona se o prisioneiro acha difícil preencher os formulários. Esta pergunta é seguida por muitas outras páginas para completar. Essas abordagens são, na melhor das hipóteses, substitutas para avaliações de conhecimentos e habilidades. Eles geralmente medem a confiança dos prisioneiros em vez de seus conhecimentos e habilidades reais. Professores e gerentes de educação nos disseram que os prisioneiros que lutavam com a leitura achavam esses testes difíceis de concluir, mas não conseguiram encontrar uma alternativa.

O aluno “A” estava sob cuidados médicos antes de chegar à prisão. Ele nos disse que não sabia escrever e só podia ler livros muito básicos, porque faltou à escola quando era mais jovem. Depois de completar uma avaliação inicial, ele foi colocado em um curso de nível 2 no início do ano letivo. Inicialmente, ele achou o curso difícil e lutou contra a ansiedade nas aulas em grupo: *'Eu era muito tímido, mas pensava 'só eu me meteu nisso e só eu posso sair'.* Então, ele se inscreveu no Shannon Trust programa a ser orientado individualmente. Com esse apoio extra, ele conseguiu obter as qualificações de nível 2 e 3 de entrada e estava estudando para o nível 1 quando conversamos com ele.

O objetivo de Jake é conseguir um emprego cortando cabelo, que ele descreveu como sua paixão. Depois de obter uma qualificação de nível 1, ele poderá se matricular em um

curso de barbeiro e obter a qualificação necessária para perseguir esse objetivo na liberação. Quando lhe perguntamos por que decidiu aprender a ler, ele nos disse: *'Você tem que melhorar. Não quero voltar a uma situação sem saída.*

Os sistemas para avaliar a capacidade de leitura dos alunos, identificar suas necessidades de leitura, implementar soluções e monitorar o progresso estavam em grande parte ausentes. Apesar da existência de uma base de dados central, foram-nos relatados exemplos em que a informação sobre a educação dos reclusos não era mantida de forma consistente, faltava ou não era acessível quando se deslocavam das prisões. Isso incluía informações tão básicas, tais como, se um prisioneiro:

- Tinha estudado antes de adentrar na prisão anteriormente
- Foi matriculado em uma série abaixo da sua capacidade
- Tinha obtido uma qualificação maior nas atividades de leitura e escrita.

A fim de aproveitar o aprendizado anterior, os professores deveriam ter informações sobre a educação que os alunos receberam antes de estarem na prisão, bem como, quaisquer qualificações que tenham obtido. Os professores afirmaram que essa informação não era compartilhada rotineiramente. O banco de dados destinado a compartilhar informações sobre a educação dos alunos não era amplamente utilizado.

Todo preso deve completar uma avaliação inicial de habilidades de leitura e escrita, que é a mesma em todas as prisões. No entanto, se as informações não forem compartilhadas quando os alunos forem transferidos, é possível que eles completem as mesmas avaliações várias vezes.

Na pergunta sobre o que os alunos geralmente leem na sala de aula, o aluno “C” respondeu que:

Para ser honesto, eu estava um pouco confuso. Eu fiz aquele teste na outra prisão e eles perderam e depois eu fiz de novo. Quando cheguei aqui eu disse a eles que já preenchi aquele formulário. Eu disse aos oficiais, tentei avisá-los. Mas eles disseram que não tinham. Cerca de dois meses depois que cheguei, fiz exatamente o mesmo em português e matemática. Acho que já fiz o mesmo três vezes. Mas eles não sabem o que eu tenho; eles dizem que não tem.

Segundo as informações dos professores os alunos recém-chegados frequentemente estão ansiosos ou distraídos. Eles podem não estar no estado de espírito certo para realizar uma avaliação. Isso significa que é improvável que os dados que as prisões coletam sobre leitura e alfabetização sejam precisos; embora, positivamente de que alguns presos seriam

reabilitados do uso indevido de drogas e providenciou para que sua avaliação inicial ocorresse no momento em que sua medicação fosse mais eficaz.

Como resultado das restrições do COVID-19, os materiais de avaliação foram enviados aos alunos em suas celas. Fomos informados de que, como os alunos geralmente precisam atingir o nível 1 para conseguir um emprego, alguns dos que não sabiam ler estavam pedindo aos companheiros de cela para preencher o formulário.

Os professores afirmaram que não pareciam ter uma medida precisa de quantos alunos estavam realizando adequadamente as atividades envolvendo escrita e leitura. É importante ressaltar que qualquer informação sobre o progresso que os alunos estavam fazendo enquanto aprendiam a ler era extremamente limitada. Esta foi uma das áreas-chave sobre as quais pretendíamos realizar pesquisas, mas a falta de informações registradas sobre isso significava que não podíamos descobrir quanto progresso um prisioneiro estava fazendo.

Consequentemente, os gestores educacionais não tinham as informações necessárias para sequer começar a atender às necessidades de leitura dos presos. As aulas tinham que se encaixar conforme a disponibilidade das atividades realizadas na escola a qual estava dentro do presídio. Isso fez com que algumas aulas fossem muito longas. Por exemplo, algumas aulas consistiam em duas sessões de 3 horas ao longo do dia. Em uma das turmas que visitamos, os professores estavam realizando sessões de 20 minutos sobre inglês e matemática durante oficinas. Às vezes, a duração das aulas dependia da disponibilidade de funcionários da prisão para escoltar os presos ao redor da prisão.

No entanto, conforme as informações das pesquisas realizadas ficou claro que a alocação de professores foi baseada mais nas necessidades de aprendizagem dos alunos do que em outros fatores do regime prisional. Por exemplo, durante o confinamento, quando as aulas não podiam acontecer, cada professor ensinava prisioneiros em suas celas. Eles também reduziram o tempo de aula, de uma aula individual de 3 horas para 75 minutos. Eles acharam que essa era uma abordagem positiva, pois era mais propícia ao aprendizado e permitia que a educação ocorresse fora do tempo de associação.

As bibliotecas raramente eram usadas para dar aos prisioneiros oportunidades de praticar a leitura. Desde o início da pandemia do COVID-19, os líderes demoraram a reabrir as bibliotecas e o horário de funcionamento foi muito reduzido. No momento das nossas visitas, a maioria estava fechada devido à pandemia, ou aberta apenas por curtos períodos de tempo durante o dia. As bibliotecas raramente estavam abertas à noite ou nos fins de semana.

Às vezes, o horário de funcionamento da biblioteca entrava em conflito com as sessões de educação. As oportunidades de usar as bibliotecas eram extremamente limitadas para os

prisioneiros que estavam trabalhando. Se a visita agendada de um prisioneiro à biblioteca entrasse em conflito com seu horário de trabalho, ela seria perdida. Os professores nos disseram que a escassez de pessoal causada pela pandemia tornou ainda mais difícil escotar os prisioneiros até a biblioteca. Em uma penitenciária, os presos precisavam preencher um formulário para encomendar um livro, restringindo o acesso para quem não sabia escrever.

Apesar da falta de pessoal e dos horários limitados de abertura, a diretoria do presídio garantiu que as bibliotecas facilitassem a leitura. Por exemplo, a ala feminina transferiu uma seleção de livros para as unidades residenciais da ala masculina para que os alunos pudessem acessá-los. Em muitos momentos, os professores acompanhavam os alunos à biblioteca durante as aulas para que pudessem escolher os livros apropriados. Em outro, uma professora pegou e devolveu livros para seus alunos em seu próprio tempo. As duas bibliotecas são utilizadas com bastante frequência pelos alunos, uma na ala feminina com aproximadamente 800 exemplares, já a ala masculina, por ser maior, dispõe de mais exemplares de livros, cerca de 2600.

As bibliotecas são importantes para apoiar aqueles com algumas habilidades de leitura para melhorar o processo de escrita (VIEIRA, 2008). O livro mais pedido pelos alunos foi o dicionário. A necessidade de um dicionário mostra uma vontade de aprender e um reconhecimento da importância da alfabetização.

Onde as bibliotecas eram acessíveis, elas eram usadas de várias maneiras positivas para incentivar os alunos a ler por prazer. Observou-se iniciativas de leitura utilizadas pela professora de Língua Portuguesa, como um desafio em que, se os alunos lessem 6 livros, recebiam um dicionário. Esta iniciativa ajuda os reclusos a registarem histórias ou mensagens de ninar para os seus filhos. Bibliotecas também foram usadas para clubes do livro.

Conhecemos bibliotecários que eram apaixonados por seu trabalho e incentivavam a leitura por prazer e propósito. Os indivíduos trabalharam duro para garantir que estocassem recursos apropriados para diferentes níveis de habilidade de leitura. Em outro, o bibliotecário foi capaz de fornecer uma gama mais ampla de livros por meio de uma parceria com uma biblioteca da autoridade local. Também ouviu-se falar de visitas de autores, clubes do livro e oportunidades de escrita criativa. No entanto, vimos comunicação limitada entre os departamentos de educação prisional e as bibliotecas, para alinhar o que a biblioteca poderia oferecer com os programas educacionais disponíveis.

Embora houvesse ocasiões em que as bibliotecas prisionais fossem bem usadas, as restrições práticas em torno da abertura de bibliotecas significavam que muitos não ajudavam ou incentivavam os alunos a praticar sua leitura.

Os professores faziam uso frequente de extratos de texto em vez de livros inteiros para replicar os exames. As aulas se concentravam na compreensão e negligenciavam os blocos básicos de construção necessários para aprender a ler. Isso significava que não havia oportunidades suficientes para que os alunos pudessem praticar ou melhorar a leitura.

'Ensinar para o teste' significa que os alunos podem não ser capazes de aplicar suas habilidades de leitura a situações desconhecidas, fora de um exame. Os alunos podem não aprender a ler textos que os ajudariam em suas vidas diárias, enquanto estão dentro da prisão ou após a libertação. Na maioria das turmas, o ensino e o currículo foram planejados apenas para atingir o objetivo final de obter uma nota avaliativa.

O ensino se concentrava na repetição de tarefas curtas, com a suposição de que isso melhoraria a capacidade dos alunos de ler palavras e frases e entender pequenos pedaços de texto. Outras tarefas envolviam o uso da fonética sem que os professores entendessem a necessidade de ensiná-la de forma sistemática.

Os professores mencionaram que não sabiam quais recursos seriam apropriados para ensinar escrita e leitura precoce. Isso ficou especialmente evidente quando eles forneceram recursos escritos para os alunos que não sabiam ler o suficiente para usá-los. Os professores não tinham uma visão precisa da capacidade inicial de leitura dos alunos nem do progresso que haviam feito. Isso, combinado com a falta de conhecimento dos professores, tempo, espaço e um currículo adequado, fez com que muitos alunos não tivessem a oportunidade de aprender a ler ou desenvolver suas habilidades de leitura.

Alguns professores falaram dos benefícios do uso de pacotes educacionais em células, além do ensino, que foram introduzidos durante a pandemia. Eles disseram que planejavam continuar a usá-los quando as restrições fossem levantadas. Isso significava que os alunos que podiam ler e aprender de forma independente poderia continuar sua educação em seu próprio tempo em suas celas, em vez de depender apenas de aulas presenciais.

Em uma prisão, um professor nos disse que eles eram desencorajados a ler um livro para os alunos durante as oficinas. Isso significou que os professores recorreram a planilhas para os alunos preencherem, e a oportunidade de demonstrar como a leitura de um livro pode ser agradável e instrutiva foi perdida.

Onde se ouviu falar de momentos em que os alunos eram apoiados para aprender a ler, isso se devia em grande parte às ações de um único membro entusiasmado da equipe. A aluna AM nunca tinha ido à escola quando chegou à prisão aos 53 anos. Ela não sabia ler nem escrever, mas tinha vergonha de procurar ajuda: *'Você não quer que todos conheçam seus demônios'*. Quando ela recebeu uma avaliação inicial para completar remotamente, ela pagou

sua colega de cela para fazer isso por ela. Isso significava que ela poderia se candidatar a um emprego e conseguiu um emprego em limpeza. Seu supervisor foi o primeiro a perceber que ela não sabia ler. Assim ela foi encaminhada para um oficial de apoio ao aprendizado adicional, que já havia sido professor de escola primária.

Dessa forma, a alfabetização não seria mais concebida como aprender a usar o código alfabético para a tradução escrita da produção oral, mas seria um desenvolvimento contínuo de habilidades linguísticas para um desempenho progressivo dentro da diversidade de circunstâncias vivenciadas para a palavra escrita. Nessa linha, segundo Silveira (2013) entende-se alfabetização como o aprendizado que se alcança nesse sentido desde as primeiras aproximações ao código nos primeiros anos da Educação Formal até aqueles níveis em que ainda está vinculado à construção do conhecimento.

No geral, pouca atenção foi dada ao fornecimento de recursos para os alunos usarem para ajudá-los a aprender a ler ou melhorar suas habilidades de leitura e escrita. Isso significava chances muito limitadas para os prisioneiros desenvolverem suas habilidades de leitura. Os alunos com maior necessidade de melhorar sua leitura geralmente receberam maior apoio por parte dos colegas e professores.

O sistema educacional da escola incentiva os professores a se concentrarem nas habilidades funcionais dos alunos na escrita, em vez de melhorar a leitura. Essa abordagem orientada para a qualificação fez com que o sistema prisional negligenciasse o fornecimento de educação para os alunos que não sabem ler.

As professoras afirmaram que todo projeto educacional é pensado e executado a partir de uma interação que se pretende positiva entre quem o promove e quem é o destinatário das ações. No caso de uma proposta de alfabetização, são os professores alfabetizadores que devem promover as ações pedagógicas necessárias para que pessoas de diferentes origens e características alcancem o nível de desempenho esperado na gestão de códigos escritos.

Os professores entrevistados afirmaram que uma vez tomadas as decisões pedagógicas, a ação foi direcionada para o que se pretendia; aproximar a oferta educacional o mais possível das características da demanda da população-alvo. No entanto, é preciso problematizar algumas questões relacionadas ao que significa promover uma proposta educacional ou social.

Em princípio, seria conveniente estabelecer uma diferença entre o que se entende por “projeto de alfabetização” em relação ao que se entende por “experiência”. O primeiro dos termos nos coloca em relação ao que alguns chamam de “ideia de portfólio”, ou seja, que é uma formulação que tem sua razão de ser em uma série de pressupostos e princípios que

sustentam o desenho de uma quantidade variável de ações e estratégias metodológicas de implantação e implementação.

Souza (2011) menciona que a hipervalorização do saber escolarizado reconhece raízes muito profundas que impregnam as decisões sobre o lugar do saber em outras situações fora do âmbito escolar, e os instrumentos utilizados seguem critérios decididamente escolares na sua concepção e na seleção dos conteúdos que neles são apresentados. Se for avaliado o desempenho no uso da língua, é comum recorrer a textos com modalidades semelhantes aos que aparecem nos manuais de estudo, além de serem manuais de estudo pensados e pensados para crianças.

Nesse caso, não são levadas em consideração a qualidade do uso que o aluno faz da língua e sua capacidade de contextualizar e adaptar práticas discursivas que poderiam dar conta não apenas de seu desempenho linguístico, mas também da abrangência, variedade e nível de conhecimento já adquirido. conta.

Ocorre também que os instrumentos de avaliação vão em busca de variantes dialetais que apareceriam como formas estigmatizadas diante de seus referentes correspondentes na língua padrão de legitimidade consagrada.

Verificamos, a partir das respostas dos professores, que a relação entre as práticas avaliativas implementadas nas turmas da EJA do Fundamental II e as estratégias pedagógicas adotadas, muitas vezes confere a categoria de déficit linguístico diante de sujeitos pertencentes às culturas orais. Com o que, se assim for considerado, o déficit deve ser compensado, independentemente do silêncio enquanto entidade em si na perspectiva da cultura sustentada na oralidade. Se, por outro lado, a palavra se situa como veículo de sentido e o silêncio como o mesmo portador de sentidos interpretáveis a partir das condições do contexto, a situação de enunciação se enriquece ao promover ambos como aspectos do "dito".

Os professores disseram que a carta escrita, mesmo quando não pode ser lida, é valorizada desde o início como registro de conhecimentos, respostas e explicações. Nessa avaliação, a partir dessa representação do que está escrito como meio para que haja uma aproximação aos modos de saber, de aprender. A escrita é concebida como algo muito maior do que um *continuum* de gráficos sem sentido ou pequenos desenhos, não importa o quanto isso possa ou não ser efetivamente decodificado pela criança. Embora seja o adulto que o faça por ela, a criança sabe que terá acesso aos códigos escritos da mesma forma que pôde aceder à deambulação independente ao caminhar, à possibilidade de comer sozinha ou à possibilidade de falar.

Esse acompanhamento com o adulto é feito a partir da oralidade. No entanto, desde o início 'o que se fala' e 'o que se escreve' se incorporam como um vínculo íntimo. O exemplo mais claro está representado no livro de histórias: o adulto os “narra”, mas a criança percebe que ele está lendo, que o suporte para o que é narrado, além da voz e das figuras, está no texto escrito. Ele não permite trocas de palavras em uma história já conhecida, pois tem certeza de que a carta escrita diz alguma coisa e não há por que mudá-la.

Sem dúvida, a alfabetização implica em uma medida muito importante a implementação de processos de acesso à cultura escrita. Quem se inicia na alfabetização a partir de um ambiente letrado insere-se num universo diferente, mas não com limites insuspeitados, são muitas as estruturas de apoio já incorporadas onde vão progressivamente ancorando a sua aprendizagem evidenciando, deste modo, as subjetividades dos sujeitos; os desejos e demandas dos aprendentes.

Aprender a escrever representa um objeto de conhecimento, mas seguindo a linha do que vem sendo desenvolvido em relação à definição de perspectivas do processo de alfabetização dos alunos em privação de liberdade, pode-se afirmar que é um objeto social e não um objeto escolar. Costuma ser difícil para pedagogos e professores assumirem a escrita como ferramenta de interação social no campo das culturas letradas e não como um conteúdo central a ser desenvolvido no âmbito dos desenhos curriculares, especialmente no nível da Educação Básica.

Dado que a grande maioria das sociedades contemporâneas atribui à escola a tarefa de alfabetização, a quase razão de ser da aprendizagem da letra escrita tende a incidir sobre esta instituição. Desta forma, e como aponta Ferreiro, chega-se a um ponto em que se pergunta: “estás a alfabetizar para passar do primeiro para o segundo ano ou estás a aprender para viver no mundo contemporâneo?” (FERREIRO, 1988, p. 66).

Colocada a questão, impõem-se as decisões, neste caso, que conduzem à escolha de uma ou de outras estratégias metodológicas, este e não outro conteúdo, seguindo uma ou outra finalidade. A decisão não é menor e muito menos simples. Ou a escrita se situa no âmbito daquilo para que foi criada em termos de modo de representação simbólica para comunicação e interação social, ou se torna um grande tema escolar sobre o qual as instituições educativas estabelecem seus horizontes para decisões didáticas. As práticas selecionadas para o ensino dependem do olhar estratégico que se fixa na escrita.

Enquanto essas definições vão sendo dadas no campo acadêmico e de pesquisa, simultaneamente as propostas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita continuam sendo desenvolvidas com maior ou menor grau de efetividade nos resultados dependendo de

qual foi o escopo para elas, estabelecido o processo de alfabetização e quais variáveis foram levadas em conta para a construção e concepção de sua finalidade.

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática da alfabetização têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos, fonéticos vs. globais. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que sabemos agora: as 2 concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade urgente de reconsiderar a discussão em novas bases (FERREIRO, 1988, p. 56).

Em linhas gerais, quando ao abordar a problemática da alfabetização se privilegiam como questão exclusiva os aspectos relativos aos métodos para seu ensino, é porque o olhar se volta basicamente para o professor, enquanto se privilegiam os aspectos relativos aos processos de alfabetização, cognitivo envolvido, o que ilumina significativamente é o sujeito que aprende. Pensar neste tema da aprendizagem obriga-nos a defini-lo ou, pelo menos, a concebê-lo como tal para depois pensarmos nas estratégias metodológicas que se considerem mais relevantes, já que para a maioria dos professores uma coisa é certa: a falta de escolarização, que possibilita o letramento do indivíduo em situação de privação de liberdade, é um dos motivos que o motivam à delinquência (CHIZZOTTI, 2006).

A professora “C” disse que:

Acho que conceituar a escrita como representação e não como codificação tem diversas consequências, inclusive pedagógicas: o sujeito que aprende uma codificação é um sujeito passivo, o sujeito que aprende uma representação é aquele que formula hipóteses. Como professor devo avaliar os erros de forma não mecânica, pois um erro pode significar um avanço na conceituação.

Diante disso, apreende-se que o sujeito aprendente é então concebido não como alguém que se liga passivamente a cada uma das sequências de um determinado método, mas como sujeito ativo, mas não pensado em termos de desenvolver grande número de atividades, mas sim porque está continuamente organizando e reorganizando seus esquemas assimiladores.

Na medida em que a decisão sobre as questões metodológicas está centrada no sujeito que aprende, quem o ensina pode ter uma dimensão maior sobre o que a escrita representa para ele como objeto de conhecimento, como ela é concebida, como é interpretada, o que pode ser o possível grau de interação entre esse sujeito e a carta escrita e, portanto, como esse sujeito pode se apropriar desse objeto de conhecimento.

Não se trata de alimentar discussões sobre as vantagens ou desvantagens de um método de ensino da leitura e escrita sobre o outro, se não for aberta a discussão quanto à reformulação de pressupostos, marcos conceituais e propostas de implementação que tornem realmente possível para jovens analfabetos e adultos a conseguirem, a partir de um trabalho inserido em enquadramentos genuínos e com uma perspectiva adulta, uma apropriação da linguagem escrita como uma verdadeira ferramenta para melhorar as suas práticas de comunicação com os outros e com o seu meio e avançar sem problemas nos caminhos que empreendem para a construção sistemática de conhecimento e isso é algo muito significativo e que demanda uma responsabilidade social imensa dos professores envolvidos.

5 LIÇÕES APRENDIDAS E RECOMENDAÇÕES

À luz do mundo inter-relacionado, desigual e inseguro de hoje, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é apenas um fator de desenvolvimento pessoal e um direito à cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também condição para a participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, igualitárias, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a este desafio não é aquela que se centra na escassez e no passado [...] presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (DI PIERRO, 2006, p. 1.120.)

Em um país grande, populoso e diverso como o Brasil, é sempre arriscado generalizar, pois, estratégias bem-sucedidas ou adequadas em um determinado contexto podem ser inviáveis ou inapropriadas em outros. No entanto, ao rever esse conjunto de experiências e analisar como o poder público e as organizações sociais têm enfrentado os principais desafios na condução de políticas e programas de alfabetização, percebe-se que é necessário um esforço de sistematização e reconhecimento das lições aprendidas. Eles fornecerão subsídios que consistirão em recomendações para ajudar gestores e equipes educacionais a fazer escolhas cuidadosas e tomar decisões informadas para o desenvolvimento de políticas e programas de alfabetização e educação de jovens e adultos abrangentes e de qualidade.

Reconhecimento e respeito pelos direitos educacionais de jovens e adultos previstos na legislação implicam que os governos devem ser responsáveis por garantir tais direitos, fornecendo publicamente serviços diversificados e qualificados de alfabetização e escolarização na educação básica, educação profissional e demais níveis e modalidades de ensino. Uma política educacional desta natureza não pode ser temporária ou improvisada, requer um compromisso de continuidade, recursos financeiros e estruturas de gestão adequadas.

Para atingir esse grau de institucionalização, a sociedade e as autoridades precisam conhecer os benefícios e o valor da educação de jovens e adultos, o que exige um debate público permanente com base em informações confiáveis e processos de comunicação planejados. O direito à educação está vinculado aos demais direitos humanos e sociais. Os programas de educação de jovens e adultos em situação de cárcere não são atraentes ou bem-sucedidos isoladamente. Seus resultados dependem de mudanças mais amplas nas condições de vida das pessoas, o que requer a articulação de iniciativas de alfabetização com outras políticas de participação, assistência, saúde, cultura, meio ambiente, desenvolvimento local, qualificação profissional, geração e distribuição de renda que tornem a alfabetização e

letramento mais relevantes, contribuindo de forma mais ampla para processos de melhoria socioeconômica e cultural das comunidades.

A oferta de múltiplas oportunidades de alfabetização e educação de qualidade requer capacidade técnico-pedagógica e recursos humanos e financeiros que a maioria das localidades brasileiras não possui, por isso dependem da cooperação e auxílio de outras esferas de governo, universidades, organismos internacionais, etc.

Os responsáveis pelos programas nos municípios precisam se capacitar, manter-se informados e articular-se com as diversas esferas e setores de governo e captar recursos financeiros e a cooperação técnica disponível para o desenvolvimento de iniciativas de alfabetização, educação básica e outras oportunidades de educação para jovens e adultos. Os ministérios e, por sua vez, os departamentos que financiam programas dessa natureza precisam agilizar e simplificar os procedimentos administrativos para que os recursos cheguem às localidades a tempo, evitando a desmobilização de alfabetizandos e alfabetizadores.

As instituições de ensino superior são responsáveis por elevar o nível educacional e cultural da população e formar professores, técnicos e gestores para atuarem no segmento da educação prisional. Eles podem e devem ser convocados por governos e organizações sociais para colaborar com os esforços de alfabetização de jovens e adultos. A satisfação das necessidades educativas de jovens e adultos pode ser facilitada pela multiplicidade de agentes governamentais e não governamentais que atuam neste campo (redes educativas, diferentes órgãos governamentais, organizações sociais, empresariais e religiosas, instituições de ensino superior etc.) desde que os serviços sejam planejados de forma coordenada, a fim de fortalecer a cooperação mútua e evitar a sobreposição de iniciativas e o desperdício de recursos.

Cabe aos estados e municípios assumir a coordenação da política pública para a EJA prisional, coordenando as iniciativas em curso em seus respectivos territórios. Esta é uma das muitas razões a favor da gestão democrática das políticas públicas de educação de adultos, o que implica ouvir, acolher e estimular a participação dos diferentes atores, especialmente os estudantes, em espaços de consulta e deliberação como fóruns, conselhos de gestão.

Tendo em vista as exigências sociais de conhecimento impostas pela sociedade escolarizada, o objetivo dos programas de alfabetização deve ser o de permitir que jovens e adultos incorporem a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos na comunicação e resolução de problemas cotidianos, participando com autonomia das práticas sociais mediadas por essas linguagens. Nessa perspectiva, iniciativas de alfabetização de qualidade devem

estimular o uso social das habilidades adquiridas, o interesse pela busca de informações e pela ampliação do vocabulário e do universo comunicativo, criando ambientes que favoreçam a comunicação escrita e a leitura, onde bibliotecas, acervos de livros, impressos e os materiais audiovisuais estão presentes e são de fácil acesso.

As experiências analisadas nesta pesquisa fornecem ampla evidência de que campanhas e programas de alfabetização breves e isolados não são bem-sucedidos no desenvolvimento dessa aprendizagem e têm pouco impacto individual e social. É preciso evoluir para políticas de educação de jovens e adultos mais amplas e articuladas que, além da alfabetização, abram perspectivas de estudos na educação básica e outras oportunidades formais e não formais de qualificação profissional e expressão e fruição cultural, e que ajudem a consolidar a aprendizagem iniciada e a aquisição de novos conhecimentos, atitudes e competências.

Uma tarefa preliminar na definição de estratégias, metas e prioridades é conhecer realmente a realidade em que se pretende intervir, identificando e quantificando os jovens e adultos que necessitam de oportunidades na alfabetização, educação básica e outros processos de formação cultural e profissional; levantamento de sua condição socioeconômica, múltiplas motivações e necessidades de aprendizagem.

Este diagnóstico pode combinar diferentes fontes e meios de obtenção de informação, que vão desde a consulta às bases de dados estatísticos e cadastros de programas sociais, a inquéritos nas comunidades e entrevistas diretas e diálogos com o potencial participante. Com conhecimento das dimensões e características da demanda social, o desenho de programas de alfabetização e educação de jovens e adultos deve levar em consideração a pluralidade das necessidades de aprendizagem dos diferentes grupos de jovens e adultos, considerando a diversidade sociocultural (rural ou urbana, experiência, situação familiar, renda, gênero, geração, etnia, ocupação, orientação sexual, opção religiosa etc.) e a escolaridade dos alunos.

Os programas devem ser diversificados e flexíveis o suficiente para que a proposta educacional seja adequada às peculiaridades dos contextos locais, população estrutural e historicamente fragilizada. Isso significa que a leitura e a escrita devem se somar a outros conteúdos de aprendizagem, como as expressões culturais próprias daquele contexto, a preparação para o trabalho e a geração de renda, a educação para a saúde e a preservação do meio ambiente, o acesso a novas informações e a comunicação, tecnologias, educação política para a cidadania etc. Para aproveitar as oportunidades de alfabetização e educação, jovens e adultos com diferentes formações, projetos de vida e condições de vida exigem que os programas sejam desenvolvidos em horários e espaços de aprendizagem flexíveis e variados,

durante o dia ou à noite, nas escolas e também nos locais de trabalho e espaços comunitários.

Embora essa flexibilidade diferencie a organização da educação de adultos dos padrões de escolarização regular de crianças e adolescentes, ela não justifica a manutenção dessa modalidade fora do sistema regular de ensino. Muito pelo contrário, a alfabetização e a educação de jovens e adultos devem ser reconhecidas como uma modalidade constitutiva do sistema educacional, com características próprias.

A experiência adquirida durante a realização desta pesquisa com os métodos inovadores utilizados na educação de adultos pode, por sua vez, ser útil para a renovação da educação de crianças e adolescentes. Além disso, a educação da população adulta em situação de privação de liberdade contribui para a melhoria do sistema educativo como um todo, uma vez que os pais educados e as comunidades estão em melhores condições de valorizar e apoiar a escolarização das gerações mais novas.

A mobilização de jovens e adultos para participar de programas de alfabetização, educação básica ou outras modalidades de ensino exige uma postura ativa do poder público e das organizações sociais que se encarregam de convocar os alunos com o apoio dos meios de comunicação de massa e das redes sociais existentes no local (igrejas, sindicatos, associações, clubes, etc.). A responsabilidade de reunir os alunos e formar os grupos de alfabetização não pode ser delegada aos alfabetizadores, pois é uma prática que, além de sobrecarregá-los, produz distorções indesejáveis, com arregimentação de pessoas que não compõem o público-alvo dos programas.

O bom aproveitamento das oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela alfabetização e educação de jovens e adultos também depende de instalações físicas, mobiliário, equipamentos e materiais didáticos adequados, bem como, da oferta de condições adequadas para o estudo dos alunos, por meio de programas de alimentação e transporte escolar, testes de acuidade visual e distribuição de óculos e distribuição de material escolar e educativo.

A capacidade dos professores para conduzir processos de alfabetização mais amplos depende de seu perfil e de suas condições de trabalho, o que exige seleção criteriosa dos educadores, valorizando-os profissionalmente, proporcionando-lhes condições adequadas de trabalho, orientação pedagógica e formação continuada em serviço. Juntamente com suas habilidades e conhecimentos especializados, a motivação e o envolvimento pessoal dos educadores são características importantes para iniciativas de alfabetização de alta qualidade. Portanto, no recrutamento de educadores, recomenda-se que se dê preferência aos membros das comunidades que possuam habilitação docente, garantindo aos que não a possuam,

oportunidades de exercitá-la. De forma complementar, é também necessário investir na formação e valorização das equipes técnicas responsáveis pela coordenação e supervisão pedagógica dos programas, de forma a torná-los atuais, eficazes e qualificados.

A gestão administrativa e educacional no sistema prisional no processo de alfabetização de jovens e adultos requer procedimentos metódicos para cadastramento de alfabetizadores e professores e registros das atividades educativas, bem como sistemas para monitorar e avaliar a aprendizagem dos alunos e os resultados alcançados pelos programas. Essas informações devem ser amplamente divulgadas e retroalimentadas nas políticas, fornecendo subsídios para a revisão contínua das metas, estratégias e metodologias adotadas.

A alfabetização de jovens e adultos não se limita à leitura e à escrita de palavras, mas tem a ver com a dignidade, com a valorização da pessoa como um todo, com o saber que se pode continuar a aprender ao longo da vida, e que se tem o direito de que seja livre, participe, fale e sonhe. Tem a ver com a alegria de viver e conviver; enfrentar medos e ser independente; valorizando o esforço e a perseverança.

Na coexistência do letramento, tanto o mediador quanto o educando aprendem. Para quem realiza a mediação do processo de aprender a ler e escrever, é uma experiência significativa que marca e enriquece a vida. Como expressa Maturana (2001):

- ✓ “Educar se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro e ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de modo que seu modo de viver se torna progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (p.18).
- ✓ A alfabetização continua sendo um desafio para nossas comunidades. As razões do analfabetismo encontram-se fundamentalmente na pobreza, na desigualdade social, na marginalização, na discriminação de gênero, bem como no despreparo dos professores que não conseguem ensinar seus alunos a ler, escrever, se expressar e criar.
- ✓ Os adultos que ainda não aprenderam a ler e escrever continuam invisíveis e constituem um desafio para as sociedades democráticas.
- ✓ Realizar uma experiência de alfabetização entre jovens e adultos é abrir para novas formas de relacionamento social, mais solidárias, mais respeitadas. É saber que fazemos parte do tecido da vida, sem fim... sempre aprendendo.

Será importante então que cada proposta metodológica seja analisada a partir do que e como se concebe a finalidade de aprender a escrever. Ninguém duvida da necessidade de se estabelecer acordos quanto a questões metodológicas porque isso também implicaria um importante contrassenso sobre como enfrentar um processo de alfabetização. Mas o que é

preciso insistir e enfatizar é que quando uma proposta metodológica não tem o suporte necessário em termos de propósito – aprender o código alfabético para a transcrição escrita da oralidade ou aprender um novo objeto de conhecimento – torna qualquer iniciativa na aplicação de "receitas" vazias de conteúdo realmente significativo para o aluno e para o professor.

Por detrás de cada prática de letramento há, sem dúvida, alguma forma de conceber o sujeito que aprende: ou um leitor e um escritor que se definem como tal associando figuras a sons, ou se definem como sujeitos progressivamente "cruzados" pela leitura e escrita - em impressos em papel ou suporte informatizado – a partir do qual modificam constantemente a sua concepção de si próprios e do contexto em que se desenvolvem. Quem desenha ou seleciona propostas metodológicas deve, pelo menos, reservar um momento para definir em que disciplina de aprendizagem está pensando, a fim de escolher adequadamente para onde direcionar suas ações docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As penas mais rígidas nesta sociedade capitalista neoliberal só servirão para oprimir ainda mais os pobres já discriminados e marginalizados. Efetivamente não serão exequíveis em nossa sociedade, pois apenas serviriam para destruir as pessoas encarceradas, uma vez que não serão ressocializadas na prisão. As penas mais rígidas não são exigidas quando se trata das elites privilegiadas, a não ser para a população menos favorecida, em que perguntamos: Por quê? [...] a rigidez sustenta a delinquência (EZEKEKE, 2013, p. 30).

A educação é um direito que faz a condição do ser humano, pois a partir dela se constrói o vínculo de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, enfim à transmissão e recriação da cultura, essenciais ao ser humano e a sociedade. Não só o direito deve ser exercido individualmente, mas é o Estado que deve garanti-lo plenamente. Porque um direito que não cumpre as condições de acesso de todos os cidadãos e o seu pleno cumprimento produz privilégios para alguns e os restantes ficarão no caminho do não exercício dos seus direitos sociais.

Atualmente vivemos numa fase de democracia formal, mas subsistem situações de exercício autoritário do poder; corrupção, impunidade, limitações no acesso à justiça e à participação política de setores da população, desigualdade crescente na distribuição da riqueza e desigualdade de oportunidades para o exercício dos direitos econômicos, sociais e culturais (ao trabalho, à previdência social, saúde, educação, etc.).

Essas características são indícios de uma situação que gera maior exclusão econômica, social e política para muitos grupos sociais que, por sua posição inicial na dinâmica social, encontram-se em desvantagem quase infinita. A vulnerabilidade social sofrida pela população em situação de privação de liberdade constitui como seres sujeitos à exclusão, à marginalização, à violência, ao desemprego e a tantas outras adversidades. Portanto, o confinamento nas unidades penais funciona como um depósito para homens e mulheres.

Em cada momento histórico o confinamento é direcionado a um determinado sujeito social. A prisão é o lugar onde acabam aquelas pessoas que, em sua maioria, não tiveram educação, trabalho, saúde e qualquer tipo de garantia. O sistema os gera e os exclui, gerando mecanismos próprios que respondem a uma lógica de poder então vigente. É a educação em geral, e especialmente nos estabelecimentos penais, que funciona como salvaguarda da condição de ser humano para quem já cometeu um crime. Consequentemente, a prisão, mesmo que seja considerada uma punição justificada, não deve implicar uma privação

adicional de direitos civis, uma vez que o único direito que é privado, ao ser detido, é a liberdade de movimento.

A intenção da pena de prisão é privar a liberdade. Mas muitas vezes significa também a violação e privação dos Direitos Humanos, incluindo o Direito à Educação. Simultaneamente, a educação dos adultos nas prisões deve ir além do simples treinamento; a demanda por oportunidades de aprendizagem nas prisões deve ser adequadamente suprida e, por sua vez, a EDH deve ser colocada como garantia de prevenção de violações dos Direitos Humanos, tanto nos locais de detenção quanto na sociedade extramuros.

Presos são aqueles que foram consciente e intencionalmente excluídos da sociedade por terem cometido crimes contra pessoas, bens e valores socialmente aceitos. No entanto, isso não significa que sua prisão temporária seja uma resposta suficiente ao fenômeno da criminalidade. Eventualmente, quase todos os presos deixam de ser criminosos e são liberados para a sociedade em que cometeram crimes. Consequentemente, existem razões reconhecidas para tentar proteger a sociedade contra novos crimes, melhorando assim as chances de sucesso na reintegração de ex-reclusos à sociedade.

Trabalhar pela educação é dar as chaves de acesso à verdadeira humanização, à filiação para facilitar novos processos de criação de vínculos e lugares sociais, a partir da transmissão de patrimônios que devem ser tornados comuns. Trata-se de articular a particularidade do sujeito, as condições locais e as demandas da época. Em suma, o professor que atua na escola prisional, como agente da ação educativa, promove a potencialidade do desenvolvimento dos recursos do sujeito que possibilitam sua inserção social, atuando e facilitando sua circulação no ambiente comunitário.

Os processos de ensino-aprendizagem na escola no contexto prisional, ou seja, os processos de construção social do conhecimento envolvendo as estratégias utilizadas pelos professores na produção textual e na leitura produzem sentido para os alunos, não devem ser vistos apenas como uma série de conteúdos que vão ser ensinados, mas também devem incorporar as habilidades adequadas para a aquisição daquele conteúdo. Nesse sentido, as tarefas de leitura e escrita devem ser apresentadas como atividades em todas as dimensões de sua complexidade.

Verificou-se nas pesquisas realizadas que as diferentes ações que promovem o conhecimento da leitura e da escrita buscam aproveitar a curiosidade pelo que está escrito nos períodos anteriores ao seu ensino formal na escola primária.

O cultivo dessas habilidades não deve parar nesse ponto. Deve ser ampliado e aprimorado à medida que os alunos passam pelo ensino fundamental e médio, para os quais as

estratégias de leitura e escrita, na interação social, parecem favorecer mais as habilidades de todos os alunos. Essas atividades articulam os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e os conteúdos que costumam ser ensinados na escola convencional. Grande parte desta articulação deve-se ao regresso à leitura e à escrita de um sentido comunicativo que lhes é próprio no mundo cultural, em que são comuns, e que as torna atividades altamente exigentes e de alto nível para todos os alunos.

Podemos evidenciar que as diversas normativas que abrangem o direito a educação nas prisões, estimulam não só o processo educativo de uma forma geral, mas condições que promovam efetivamente o processo de letramento e de estímulo às práticas de leitura, na medida em que pensam espaços de leitura como as bibliotecas prisionais a partir da ideia de multiletramento na era digital.

Na escola pesquisada, a partir das análises das entrevistas com os professores participantes, não constatamos a prática de multiletramento, os alunos não podem ter acesso a ferramentas digitais, devido ao regimento interno do presídio de não permitir a utilização de tais recursos entre os alunos. Todavia, percebemos que o caminho entre a teoria e a prática ainda carece de muitos projeto e investimentos, onde o processo de escolarização nesses ambientes, ainda está à mercê de ações das gestões que instituem as políticas para fomentar recursos, o que dificulta, mas não torna impossível que a perspectivas de avanços possam progredir e trazer transformação e novas expectativas para a população em privação de liberdade.

Entendemos que é necessário promover reflexões, principalmente entre os professores, sobre o cultivo de competências que possam estabelecer as diretrizes curriculares condizentes com a prática de multiletramento, para trabalhar o multiletramento no Ensino Fundamental II em Escola de unidade prisional. Não se trata de ensinar ou não ensinar. Ambas são posições extremas, que obedecem a uma concepção particular do que significa ensinar a ler e a escrever de forma significativa para o aluno. Trata-se de dar espaço para que os alunos trabalhem com elementos alfabéticos, em atividades estruturadas que mostrem a eles o uso das mídias alfabéticas e sua utilidade no mundo real, ou seja, a sua realidade. Lembremos que ações estruturadas nem sempre exigem que o professor seja o único a transmitir e dar ordens, e que os alunos façam apenas o que lhes é pedido. Trata-se, antes, de realizar atividades em que há um guia (professor) que propõe um exercício estruturado e com propósitos definidos.

Este tipo de atividade em cenários significativos de aprendizado com a EJA exige que o professor seja também um animador e um orientador de aprendizagem, devido ao desafio que os alunos representam ao tentar articular habilidades altamente complexas, para chegar à

leitura e à escrita como atividades, em si, interessantes. Caso contrário, eles não darão sua contribuição e não conseguirão reformar suficientemente o ensino em sala de aula, e o conhecimento sobre a compreensão humana não será capaz de produzir uma mudança esperada nos processos de ensino-aprendizagem e seus resultados.

Compreendemos que, ao longo deste trabalho, que a educação é um direito, um direito que todo homem tem. Por sua vez, é componente do Direito à Educação, devendo ser condição necessária para o efetivo exercício de todos os direitos humanos e para a vida democrática. Isso impele a garantir aos encarcerados o Direito à Educação. Essa necessidade de garantir o Direito à Educação é de vital importância, não só por ser um direito, que compõe a essência de todo ser humano, mas também pelo benefício pessoal de quem recebe educação e pelo impacto auspicioso na participação e pertença real na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos que acontece nas prisões são os setores mais vulneráveis da sociedade e que são necessárias políticas sociais integrais por parte do Estado, que restaurem seus direitos fundamentais a todos os cidadãos, gerando assim uma solução real para os problemas de fragmentação e exclusão social. As instituições do Estado encarregadas de garantir o Direito à Educação na esfera penitenciária, devem estar integradas a uma política de Estado, que não torne mais vulnerável a situação contratual do detento e busque a real reinserção do referido sujeito na sociedade.

A ação educativa na visão do letramento que se realiza na educação prisional deve: - Visar a reversão da vulnerabilidade social dos detentos, que se manifesta na falta de voz ou melhor, na perda do poder da fala, de sua palavra. Em suma, resgatar a palavra é exercer um direito humano, permitir que todos os indivíduos alcancem sua plenitude pessoal, sem perder de vista o exercício de direitos e responsabilidades, respeitando a diversidade cultural e a igualdade de oportunidades - cuidar de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, procurando levá-los a construir novos suportes e âncoras sociais e culturais – abrir aos sujeitos a possibilidade de acesso a novos lugares na esfera social e cultural, fomentando a conexão ou, no nosso caso, a reconexão nas redes da sociedade da época. Isso será alcançado levando em consideração a relevância da Pedagogia Crítica e inclusiva defendida pelo educador Paulo Freire, o que permitirá aos alunos privados de liberdade se reconhecer como sujeitos de direito e, por sua vez, reconhecerem que a vulnerabilidade social pode ser parcialmente reduzida a partir dessa conscientização.

Dar impulso à Educação nas Prisões é um requisito para o sucesso da reinserção social dos reclusos, bem como, um contributo para o desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a põe em prática. O direito ao trabalho, à moradia, à justiça, ao amor, à

educação, são os fatores que as políticas sociais do Estado devem restaurar para que cada vez mais pessoas possam educadas para ficarem fora dos muros da prisão e não atrás deles.

No Brasil, milhões de jovens e adultos não foram escolarizados durante a infância e a adolescência. As estatísticas levantadas nesta pesquisa permitiram entender que a alfabetização não reflete apenas a dimensão do desafio da educação brasileira. Quando observadas de forma estratificada, essas estatísticas refletem a situação em cada região, município, grupo social, comunidade e nos diversos segmentos da população. Saber quem são esses indivíduos, onde estão, como vivem, o que sabem, o que fazem da leitura e da escrita e o que gostariam de aprender é a condição para que se desenvolvam programas compatíveis e viáveis para garantir o direito à educação.

Os programas de alfabetização de jovens e adultos, sua organização e funcionamento, seus conteúdos e abordagens metodológicas devem ser fundamentados nas necessidades de seus destinatários. Apesar de não saberem ler e escrever, jovens e adultos analfabetos vivem em um mundo mediado pela linguagem escrita e, para lidar com as diversas situações em que essa forma de linguagem está presente em seu cotidiano, acabam criando alternativas. Eles pertencem a diferentes categorias no que diz respeito às fases da vida (juventude, idade adulta, velhice), identidades (gênero, geração, etnia, cultura), suas capacidades e necessidades de aprendizagem, bem como suas representações de leitura e escrita, e os conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo de suas vidas. Sua experiência pessoal os levou a desenvolver origens culturais diversas, papéis sociais distintos e uma ampla variedade de práticas sociais, o que influencia a maneira como lidam com a alfabetização.

Nessa perspectiva, um passo fundamental é fazer um levantamento para saber quem, onde e como estão os jovens e adultos analfabetos ou com pouca ou nenhuma escolaridade; se gostariam de iniciar ou retomar os estudos; e as condições necessárias para o fazer. Dessa forma, o setor público também cumprirá a obrigatoriedade legal de recensear os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental. Além de consultar as estatísticas oficiais e os cadastros dos programas de saúde e assistência social, existem outras formas de obter essas informações.

A partir de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, muitos autores estudados apontaram caminhos possíveis para enfrentar os desafios apresentados. Enfatizando que deve haver conhecimento e valorização dos sujeitos que compõem a população carcerária para fazer da educação uma ponte para a ressocialização. Para tanto, é necessário adequar-se às possibilidades de estrutura material e física, além de sistematizar os conteúdos a partir das vivências cotidianas de cada sujeito.

Partindo do pressuposto de que a realidade dos alunos vai muito além das experiências imediatas de seu cotidiano, as análises realizadas *in lócus* nos fazem refletir se sistematizar os conteúdos a partir das experiências cotidianas dos alunos é a melhor opção dos sujeitos para fazê-los refletir sobre si mesmos, seus modos de vida e suas condições para torná-los críticos e ativos na transformação de sua realidade. Para tanto, é importante investigar as concepções de professores, que lecionam no Ensino Fundamental II na educação prisional, sobre a prática de alfabetizar letrando, e sua influência nas estratégias de ensino, priorizando, deste modo, as práticas educativas que valorizem o diálogo estabelecido por uma relação horizontal entre professor e aluno em que o papel do professor não seja reproduzir discursos dominantes e moralizadores.

A experiência realizada no contexto da educação prisional foi uma experiência satisfatória que cumpriu o objetivo principal de compartilhar reflexões críticas, textos e estimular a própria escrita. No primeiro momento foi difícil trabalhar remotamente devido ao período da pandemia da COVID-19, tendo em vista promover reflexões sobre a importância de trabalhar com jovens e adultos a partir da ideia de multiletramento na era digital em ambiente prisional, porque ali tem um peso essencial; a presença mais próxima do cotidiano, no qual foi realizada a pesquisa. No entanto, a intervenção foi possível graças ao envio de aulas gravadas e vídeos informativos, o que fez com que os participantes se sentissem um pouco mais acompanhados e interessados. Isso ficou evidente nos agradecimentos enviados por meio de elogios e declarações pessoais mantidas entre o pesquisador e os participantes.

Por sua vez, é preciso continuar estudando a questão carcerária a partir de suas narrativas; é possível ser criador de novos referenciais teóricos e práticos, pois há pouca bibliografia sobre as estratégias utilizadas pelos professores na produção textual e na leitura que produzem sentido para os alunos em espaços prisionais.

Discursar e implementar práticas que sejam eficazes. Como conseguir isso? Uma das possibilidades apontadas por nossa pesquisa seria repensar a forma como se organiza o ensino fundamental, como formadora por excelência para o incentivo às práticas de leitura e letramento essenciais para que o indivíduo possa voltar à sociedade de forma mais digna e legitimamente ressocializado.

E nesse contexto de transformações, que a EJA tem sido uma modalidade de que a leitura e escrita de mundo, na perspectiva da palavra proferida e escrita por cada sujeito privado de liberdade possa ter voz, não só entre os muros da prisão, mas ganhando espaço no âmbito social que possa ter um olhar menos preconceituoso e mais humanizado. Porquanto não existe prisão perpétua em nosso país e temos no processo de educação, ferramentas mais

eficazes no processo de inclusão social.

Nesse sentido, outra constatação importante é o fato de que tanto a prisão quanto as atividades nela desenvolvidas devem buscar mais do que adequar o indivíduo à vida carcerária; devem também prepará-lo para a liberdade na sociedade. A educação pode impactar a vida dentro e fora da escola intramuros, e pode contribuir diretamente para a ressocialização dos alunos, não só por elevar seu nível de escolaridade, mas também por proporcionar-lhes a chance de alcançar uma vida mais digna em uma sociedade excludente.

Muitos autores pesquisados defendem que é preciso partir de uma análise reflexiva que permita assumir a educação prisional como um espaço plural capaz de compreender o aluno em suas peculiaridades e compreender como o modelo tradicional de educação para marginalizados promove a exclusão e a seletividade. “Dentro da prisão, ou o sujeito muda ou estará destinado a passar um longo período nela. O preso é o alvo perfeito do controle, da disciplina social; ele é castigado, controlado, forçado a trabalhar, dócil, sem identidade” (ZUNDT, 2019, p. 48).

Com isso, entendemos que as escolas prisionais precisam ter um viés educacional que fortaleça o sujeito, promovendo suas potencialidades e priorizando sua transformação. Zundt (2019 p. 89) propõe uma formação de professor consciente, reflexivo e atento para demandas dos alunos com quem trabalha, e material didático elaborado a partir da realidade vivenciada pelos alunos, elaborado para instigá-los ao conhecimento, conduzi-los a descobertas, é objetivo essencial da educação nas prisões.

Para que, dessa forma, o aluno realmente se sinta pertencente a determinado contexto para que possa retornar ao convívio social capaz de garantir que a “educação” seja a base para uma cultura de respeito à dignidade humana, transcenda a cultura das “armas” como instrumento para manter a segurança da sociedade. Silva (2019), a respeito da educação escolar na unidade penitenciária, afirma que é prioritária a não restrição apenas ao ensino, mas efetivamente a “uma oportunidade para os presos decodificarem sua realidade e compreenderem as causas e consequências de seus atos que os levaram à prisão”.

Os dados coletados e as pesquisas analisadas apontam para uma multiplicidade de desafios específicos da educação prisional enfrentados pelos professores, além dos desafios específicos do processo educacional. O ambiente prisional e a forma como o Estado conduz a política prisional e a educação nas prisões também limitam a atuação do professor, restringem seu desenvolvimento profissional e restringem as possibilidades de sucesso das iniciativas apresentadas. Diante desse quadro, é importante apontar os possíveis caminhos apontados pelos autores pesquisados, que destacam a necessidade de uma transformação estrutural no

sistema de ensino prisional.

Embora os dados gerais sobre educação no Brasil tenham melhorado, a qualidade e a equidade continuam sendo sérios problemas, ligados – nesta ordem de importância – a: (a) condição socioeconômica, (b) área de residência (urbano-rural), (c) identidade étnica e (d) gênero. Apesar da importância e do potencial que a EJA deveria ter para resolver esses problemas, ela continua ocupando um lugar secundário nas agendas em relação à educação voltada para os grupos mais desfavorecidos, uma condição que pode ser vista em diferentes níveis e situações.

Por exemplo, a EJA não menciona explicitamente os seus indicadores globais. Os órgãos financiadores também não levam em consideração o importante papel desempenhado pela EJA. Essa falta de prioridade se reflete na maioria dos orçamentos nacionais, onde a EJA tem poucas alocações de recursos. A limitada ou nula profissionalização dos educadores, bem como as abordagens compensatórias que prevalecem em muitos programas, com pouca relevância para os grupos a que se dirigem, são mais duas expressões da insuficiente importância que é dada a este campo educativo.

Nossas evidências sugerem que o regime prisional carece de sistemas para identificar e atender às necessidades de leitura e escrita dos sujeitos privados de liberdade. Em particular, sem uma avaliação de triagem adequada, os presos que não sabem ler ou que não sabem ler bem, não receberão o apoio de que precisam. Se a leitura não tiver a devida prioridade, os presos com maior necessidade de melhorar a leitura serão abandonados.

Muitos poucos alunos tiveram oportunidades de aprender a ler ou melhorar suas habilidades de leitura, e a falta de educação presencial atingiu mais duramente aqueles que não sabem ler. Sabemos de nossa pesquisa anterior, antes do COVID-19, que a provisão limitada de leitura era a norma. A pandemia parece ter agravado um problema existente. Os alunos que não sabem ler precisam de ensino presencial; eles são incapazes de fazer melhorias por conta própria ou praticando a leitura.

Onde as prisões se concentraram na prática para os exames e no ensino para o teste, os presos que sabem ler um pouco, mas não fluem, ficaram em desvantagem. Eles podem não ser capazes de aplicar suas habilidades de leitura a situações desconhecidas fora de um exame, ou ler textos em suas vidas diárias, enquanto estão dentro da prisão ou após a libertação.

É essencial que a leitura seja mais bem compreendida como parte essencial na prática de alfabetizar letrando, e sua influência nas estratégias de ensino. Onde o currículo não era focado na leitura ou entregue por pessoal especializado, os alunos que precisam melhorar sua leitura não receberam o ensino de que precisavam. Aqueles com maior necessidade de

melhorar sua leitura precisam de livros e textos adequados para aprender, mas vimos à falta de recursos adequados. O currículo e o ensino precisam ajudar os alunos a gostarem da leitura por si só e se tornarem mais confiantes em serem capazes de ler em suas vidas diárias.

Durante a pesquisa de campo foi possível me aproximar dos discentes e docentes, sentindo-me parte integrante do desenvolvimento daquelas vivências e experiência de vida. Foi possível perceber que o aprendizado da oralidade, escrita e leitura, pode melhorar significativamente o modo de esses indivíduos estarem no mundo, auxiliando-os a reconstruir suas trajetórias e refletir sobre os receios e contradições que fazem parte da existência humana. Deste modo, percebendo as subjetividades desses sujeitos, pudemos entender e refletir a dimensão do sujeito que faz parte do universo da EJA e a relevância de promover diálogos com os sistemas de ensino, os professores, outros pesquisadores e os próprios alunos que constituem essa modalidade de ensino. Assim sendo, desses diálogos com os professores e educandos da EJA, almejo que eles desenvolvam e ampliem suas práticas de letramento e multiletramento, reconhecendo, aprendendo, e praticando comportamentos de leitores e escritores críticos e reflexivos no contexto que os cerca. Tenham o entendimento real de ler nas entrelinhas, realizar a leitura quando o entendimento não ocorrer numa primeira leitura,

Nesta perspectiva, chegamos às considerações que se denominam finais e me questiono se conseguir atingir os objetivos aqui apontados, interrogo-me se foi possível conhecer algumas percepções de alunos e professores sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita de forma significativa, relacionando com os usos sociais, considerando as especificidades dos sujeitos.

Deste modo, salientamos que as concepções dos sujeitos ressignificam o entendimento para a elaboração de outros estudos. Reiteramos que as apreensões aqui percorridas permitiram uma ampliação crítica sobre esses processos, e alicerçada em estudos sobre o tema, entendemos a importância de enriquecer essas práticas na escola no âmbito prisional, tendo como premissa a construção relevante de currículos dialógicos no que concerne ao papel da educação escolar para os sujeitos adultos, em situação de privação de liberdade, especialmente estendendo as propostas de práticas educativas para um maior diálogo com as vivências para esta população que sofre muita discriminação.

Destacamos, sobretudo, a necessidade de políticas que priorizem a formação docente, para que este possa construir uma EJA mais qualificada na educação prisional. Verificamos na pesquisa, a partir das falas dos alunos, sobre a falta de material pedagógico, de formação continuada, isolamento em serviço e ausência de referenciais sobre como educar

adultos. De tal modo, o exercício de escuta e valorização das falas do docente e discente caracteriza-se como fundamental para qualificação na educação na EJA.

Em conjunto, as pesquisas citadas apresentam limitações que o trabalho pedagógico no sistema prisional impõe, decorrentes também de limitações impostas pelo próprio sistema. Os dados coletados também constataram a falta de formação inicial e continuada dos professores que atuam no sistema prisional, o que tem acarretado prejuízos na qualidade do ensino ministrado. Além disso, os resultados propõem atender à necessidade imediata de investimento em políticas públicas para esse fim, melhoria de espaços físicos e formação específica de professores para profissionais que atuam nesse contexto.

Entendemos que essas constatações valem também para a Educação fora do sistema prisional. Além disso, pouco se fala sobre como organizar o ensino nas prisões brasileiras, que é um dos problemas que consideramos fundamentais na educação escolar em geral. Assim, na perspectiva lógico-dialética e considerando a diversidade de práticas pedagógicas que podem ajudar a superar os obstáculos impostos pela realidade empírica para a efetivação do direito à educação dos presos em nível teórico, buscar compreender essa relação entre a forma de ensinar se organiza e os desafios enfrentados nesse contexto são necessários. Em suma, acreditamos que futuras pesquisas possam trazer elementos sobre o processo pedagógico para abordá-lo para a compreensão de que o trabalho docente pode efetivar a real função da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sergio; SALLA, Fernando. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. **Estudos Avançados**, 21 (61), 2017. Disponível em <http://www.nevusp.org/downloads/down167.pdf> Acesso em 29 Abr. 2021
- AGUIAR, Alexandre. **Diversidade do público da educação de jovens e adultos**: a EJA nas prisões. 2008/2009. Projeto (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. (UFMG), Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- AGUIAR, Marcia Juliana Dias de; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**. Campina Grande. v.12. n. 2, 2012.
- AMADOR, L., Monreal, M., e Marco, MJ. **O adulto**: etapas e considerações para a aprendizagem. *Euphoros*, v. 3, p. 97-112. 2015.
- AMORIM, J. O. **Educação entre grades**: estudo em um presídio em rio verde – GO. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiás: UFGO, 2020.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Revista Educação & Realidade**, 38(1), 179-204. 2013.
- ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis: Vozes. 2016.
- ANTUNES, I. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. **Revista Educação**, ano 6, n. 10, dez. 2007.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI; Maria Amélia Gomes de Castro e GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARROYO. M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 2010.
- AVENA, Norberto C. P. **Execução Penal Esquematizado**. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Método, 2015.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal; tradução Juarez Cirino dos Santos – 3 ed. – Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
- BARBERA, Nataliya; INCIARTE, Alicia. Fenomenología y hermenéutica: das perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. **Multiciencias**, Vol. 12, Nº 2, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- BARBOSA, Rita de Cássia S.S. **Da rua ao cárcere, do cárcere à rua**. Salvador: Atlas, (1808 -1850), 2007.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017a.

BARBOSA, Rejane Silva. **Sistema carcerário brasileiro e o problema da ressocialização do indivíduo**. Monografia (graduação em Direito) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo: (UMSP), 2017b.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Incentivos à Leitura na Educação de Jovens e Adultos**. Campinas, São Paulo, 2017.

BITTENCOURT, L. **A assistência educacional nas prisões**: a gestão por organizações sociais e parcerias público-privadas na esteira da reforma do Estado. Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia: UFGO, 2019.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias– INFOPEN**. Ministério da Justiça. 2ª. Edição. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento Penitenciário Nacional, 2020. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopenmulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Carlos. **Educação no cárcere**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. (orgs.), **Letramentos**: ruptura, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

CAGLIARI, L. C. **Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola**. *Projeto Ipê - Ciclo Básico*. São Paulo: CENP-SE-SP, 2011.

CARVALHO, K. R. S. A. **Luzes na Escuridão**: Narrativas no Cárcere. Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas: UFTO, 2019.

CAPEZ, Fernando. **Execução Penal**. 11. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

CELANI, M. Questões de ética em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**. Vol. 8, n.1, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma questão imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S.(org.) **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005.

DI PIERRO, M. C. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Unesco, 2006.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ERCOLANO, R. S. **Entre grades: o trabalho do professor na prisão**. Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2019.

EZEOKEKE, Cornélius Okwudili. **Penas mais rígidas**. Justiça ou Vingança? 4. Ed. Fortaleza: Premius, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-176. fev./jun. 2017.

FERREIRA, D. F. **Análise das práticas educacionais em penitenciária da cidade de Pau dos Ferros/RN e a efetividade do ensino descolonial como instrumento “ressocializador”**. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Alfabetização de crianças e adultos**. Textos selecionados. México: Paidéia latino-americana. 2017.

FERRARI, Eduardo Reale. Medidas de Segurança e Direito Penal no Estado Democrático de Direito. 1ª Ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de R. Ramalhe. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A construção de uma nova cultura política. *In*: **Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais: Poder local, participação popular e construção da cidadania**. s/l, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler.** Cortez: São Paulo, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Cartas aos que pretendem ensinar.** Argentina: século XXI. 2004.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula.** 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./abr. 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2018.

GONÇALVES, T. R. L. O. **Ressignificação da Educação para pessoas presas nas Cadeias Públicas do Estado do Tocantins.** (Relatório Técnico de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Formoso do Araguaia. 2012.

GRACIANO, Mariângela. **A sociedade civil e a educação na prisão.** In: Organizado por YAMAMOTO, Aline, GONÇALVES, Ednéia. **Cereja discute: Educação em prisões.** São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2005.

HEIDEGGER, M. **Ontologia: hermenêutica da facticidade.** Trad. Renato Kirchner. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

IBGE. PNAD. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio/IBGE.** 2020.

IRELAND, T. D. **Educação em Prisões.** Em Aberto, 24(86), 2018.

JOSÉ, G. O. M. **Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula.** (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação Prisional para jovens e adultos privados de liberdade.** BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. 2009. 440f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2009.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola / Ângela B. Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias Sobre Linguagem). Art. Méd., 2007.

_____. **Letramentos múltiplos:** práticas, instrumentos e representações. Natal: Editora de UFRN, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In:* KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2014.

KOCH, I G V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. *In:* KIRST, M, CLEMENTE, E **Linguística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

LOPES, C. V. A. **Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade.** (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2006.

MAEYER, M. de. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista Brasileira de educação de jovens e adultos**, 19,17-37. 2006.

MARCÃO, Renato F. **Curso de Execução Penal**. São Paulo: Saraiva, 2014.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita:** Atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARQUES, João Benedicto de Azevedo. Gerenciamento de Crises no Sistema Penal. São Paulo: Revista do Instituto Latinoamericano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD), nº. 5, 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Santiago de Chile: Dolmen. 2012.

MAZUKYEVICZ, R.S.N.S. **Que pode a educação na prisão?** 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

MESQUITA JÚNIOR, Sidio R. de. **Execução Criminal**: teoria e prática: doutrina, jurisprudência, modelos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MIRABETE, Julio Fabbrini, **Execução penal**: comentários a Lei nº 11-7-1984. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOITA Lopes, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gêneros e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

MOLLICA, Maria Cecília. Fala **letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAIS, Georgyana Andréa Silva; BRITO, Antonia Edna. **Prática Pedagógica Alfabetizadora**: questões de letramento. 2010. Disponível em <http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/5_Georgyanna%20Andr%C3%A9a%20Silva%20Moraes%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf> Acesso em 13 ago. 2021.

MOREIRA, F. A. **A política da Educação de Jovens e Adultos em regimes de privados de liberdade no estado de São Paulo**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

MORIN, E. **Os sete conhecimentos necessários para a educação do futuro**. Barcelona: Paidós. 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2017.

ONOFRE, Elenice; Maria Camarosano (Org). Reflexões em torno da Educação Escolar em Espaço de Privação de Liberdade. In: YAMAMOTO, Aline (org.). et al. **discute**: Educação em prisões. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2009.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: EduFSCar, 201.

_____, A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens**, v.1, p. 46-59, 2014.

_____, **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2015.

ONOFRE, Elenice; Maria Cammarosano (org). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2017.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2014.

PAIVA, J.; Macedo, M. M.; Ireland, T. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Unesco/MEC, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2013.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011.

PEREIRA, M. L. M. L. **Formação específica de professores**: análise e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas. 2019.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: **Leitura**: teoria e prática. Porto Alegre, ALB/Mercado Aberto, Ano 9, n. 15, 1990.

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.

RAMOS, H. A. **As prisões e os arquivos prisionais: a vida e o destino dos detentos do Presídio do Serrotão em Campina Grande**, PB (1991-2012). (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

RANGEL, Hugo. **Perspectiva Comparada de Práticas Educativas**: síntese para vincular a Educação e a Justiça, em Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2016, pp. 59-70.

RANGEL, Hugo (org.) **Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones**. Santiago: Centre Internacional d'études Pédagogiques (CIEP), 2019.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 2011.

_____. **Alfabetização e letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

RIBEIRO, V. M. B. **A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica**. In: Em Aberto. Brasília: ano 12, n. 58. 1997.

RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

RODRIGUES, Joelza Ester. **História em documento**: imagem e texto. São Paulo: FTD, 2016.

ROJO, Roxane Helena R. (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 2002.

SALLA, Fernando; BALLESTEROS, Paula Rodrigues. Democracia, Direitos Humanos e Condições das Prisões na América do Sul. **Paper para o Research Project da Geneva Academy** of International Humanitarian Law and Human Rights. Nov.2008

SALVADOR. **Educação de Jovens e adultos e diversidade**. Instituto Paulo Freire, 2019.

SANTIAGO, Jayme B.S.; BRITTO, Tatiana Feitosa de. A Educação nas Prisões. Brasília: **Revista a.43**, n. 171 jul-set/2016.

SANTOS, Alexsandra Machado da Silva dos. **Reflexões sobre o Letramento e Inclusão Social**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2011_898.pdf > Acesso em 22 julho 2021.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2019.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, YS. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SERRA, J.; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. et. al: **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade Comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SILVA, Simone B. da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. São Paulo. 2011. 243f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Rodrigo Barbosa. **A Escola Pública Encarcerada: como o Estado educa seus presos**: Ed. Unitins. Palmas, Tocantis, 2016.

SILVA, Haroldo Caetano. **Manual da execução penal**. Campinas: Bookseller, 2018.

SILVA, T. F. S. **Narrativas de vida e formação da pessoa privada de liberdade: sentidos (re)construídos na/pela experiência**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2019.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2018.

SILVEIRA, M. H. Pupo. **Educação e Trabalho no Sistema Prisional**: Por que e para quê educar os maus? Dissertação de Mestrado, UFPR, 2013.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, Ed. Unicamp, Passando a Limpo, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O que é letramento**. Entrevista concedida ao Diário do Grande ABC, São Paulo, 29 de agosto de 2003. Diário na Escola: Santo André, p. 3. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista pátio**, v. 29, p. 19-22, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed 1998. SMITH, F. Leitura significativa. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SOUSA, Renata M. R. Q. de. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público**: transposições e desafios. São Paulo, 2011. 192f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, L. M. **Atualizando a educação prisional: um estudo de caso com a aplicação do peer instruction**. (Dissertação de Mestrado) Profissional em Projetos Educacionais em Ciências). Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena. 2012.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues Comparative Education**, v.5, n.2, p.77-91. 2014.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2013.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. **EJA e Educação Profissional**. BRASIL. MECSEED Boletim nº 06, maio 2007 (Salto para o Futuro). p 14-21

TORRES, Carlos Alberto. Sobre Paulo Freire e os atuais desafios para a educação: entrevista com Carlos Alberto Torres. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.326-333, jul./dez. 2012, Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32637/18772>>> Acesso em: 22 maio 2021.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1986.

UNESCO. O impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na via social, cívica e comunitária (relatório). In: **Terceiro Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – GRALE III** (2017) na América Latina e Caribe. 3., 2009. Brasília: Unesco, 2017. 156 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725por.pdf>. Acessado: em 02 de janeiro 2021.

UNESCO et al. **Educando para a Liberdade** (Educating for Freedom): background, debates and proposals of a project for education in Brazilian prisons. Brasília: UNESCO, Japanese Government, Ministry of Education, Ministry of Justice, 1997.

VARGAS, Maria Valéria Aderson de Mello. Processos discursivos de oralidade e de escrita no ensino de língua portuguesa. **Revista Linha d'água**, nº 22, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37324/40044>, acessado em 06/06/2022.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 2009.

VILLANI, A. Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Educação em Ciências. In: Santos, T. F. M., & Greca, L. M. (Orgs.). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí: Unijuí, pp. 323-390. 2006.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1108, ago. 2021.

YIN, R. Estudo de caso: **Planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACARIAS, André Eduardo de Carvalho. **Execução Penal Comentada**. 2 ed. São Paulo: Tend Ler, 2016.

ZUNDT, A. B. **O Professor na Cella de Aula: Atuação docente de língua portuguesa para o ensino nas prisões**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2019.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os educandos

Prezado(a),

Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, que tem como objetivo investigar as concepções de professores, que lecionam no Ensino Fundamental II na educação prisional, sobre a prática de alfabetizar letrando, e sua influência nas estratégias de ensino.

Este instrumento integra a pesquisa intitulada “ **O multiletramento prisional: prática pedagógica da leitura e escrita em uma escola do Ensino Fundamental II De Salvador-Ba**”

Ressaltamos que é importante sua leitura atenciosa, respondendo todos os itens do questionário. Solicitamos sua identificação, porém todas as informações serão tratadas estatisticamente, assegurando-se o completo sigilo sobre os respondentes. Desde já agradecemos sua disponibilidade, pois suas respostas serão essenciais para o processo de nossa pesquisa.

Cordialmente,

José Carlos Lima – Doutorando em Políticas Sociais e Cidadania - UCSAL

Fase 1 - Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ E-mail: _____

Fase 2 – Entrevista - Quadro Sim ou Não:

Faça um X na opção referente à sua resposta:		Sim	Não
9	Utiliza a internet para estudar e realizar tarefas escolares?		
10	Navega descompromissadamente na internet?		
11	Faz buscas em <i>sites</i> acadêmicos?		
12	Lê notícias em <i>sites</i> jornalísticos?		
13	Realiza compras <i>on-line</i> ?		
14	Ouve música pela <i>web</i> ?		
25	Utiliza redes sociais?		
26	Utiliza <i>e-mail</i> ?		
27	Envia anexos por <i>e-mail</i> ?		
28	Utiliza comunicador instantâneo?		
29	Navega na internet em uma <i>lanhouse</i> ou Biblioteca Pública?		
30	Utiliza a internet de forma ética, segura e consciente?		

Faça um X na opção referente à sua resposta:				
Softwares e Aplicativos	Utilizo sempre	Utilizo raramente	Não utilizo, mas conheço	Não utilizo e não conheço
Editor de Textos <i>Word</i>				
Editor de Textos <i>Writer</i>				
Planilha Eletrônica <i>Excel</i>				
Planilha Eletrônica <i>Calc</i>				
Editor de Apresentação <i>Power Point</i>				
<i>E-mail</i>				
<i>Facebook</i>				
<i>Twitter</i>				
<i>Youtube</i>				
<i>Google+</i>				
<i>WhatsApp</i>				
<i>Blog</i>				
<i>Instagram</i>				
<i>Google Maps</i>				
<i>Wikipédia</i>				

Fase 3 – Questionário:

1. Quais são as atividades que você mais gosta de fazer na escola?
2. O que você mais gosta de fazer na aula de língua portuguesa?
3. Qual das atividades abaixo você mais gosta?
() Ler () Escrever Por que?
4. O que você geralmente lê na sala de aula?
5. Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de leitura?
6. O que você geralmente escreve na sala de aula?
7. Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de escrita?
8. O que você acha das atividades de leitura e escrita que você desenvolve na sala de aula?
9. De que forma a leitura e a escrita tem feito você aprender mais? Como você acha que estas atividades têm lhe ajudado a adquirir mais conhecimentos?
10. Você busca aprender a ler na cela, ou só quando está na escola? Vocês têm o livro didático para fazer as tarefas?
11. Quais são as maiores dificuldades que você encontra para aprender a ler e escrever

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os professores da EJA

Saudações Iniciais

Prezado(a),

Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, que tem como objetivo investigar as concepções de professores, que lecionam no Ensino Fundamental II na educação prisional, sobre a prática de alfabetizar letrando, e sua influência nas estratégias de ensino.

Este instrumento integra a pesquisa intitulada “ **O multiletramento prisional: prática pedagógica da leitura e escrita em uma escola do Ensino Fundamental II De Salvador-Ba**”

Ressaltamos que é importante sua leitura atenciosa, respondendo todos os itens do questionário. Solicitamos sua identificação, porém todas as informações serão tratadas estatisticamente, assegurando-se o completo sigilo sobre os respondentes. Desde já agradecemos sua disponibilidade, pois suas respostas serão essenciais para o processo de nossa pesquisa.

Cordialmente,

José Carlos Lima – Doutorando em Políticas Sociais e Cidadania - UCSAL

Fase 1 - Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Quais disciplinas lecionam: _____

Quanto tempo de docência no contexto prisional: _____

Fase 2 – Questionário a ser respondido:

1- Em sua opinião, o que os alunos ainda não sabem e o que pode ser feito para ajudá-los a se desenvolver em termos de leitura e escrita?

2- Que estratégias de ensino os professores necessitam promover para envolver os alunos em processos de aprendizagem significativa de leitura e escrita?

3- Como conciliar as necessidades dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho com os saberes tradicionais, colocados em evidências nos dias atuais?

4- Você utiliza algum programa de computador - educativo ou não - em suas aulas? Fale um pouco dessa sua experiência.

5- Você utiliza as redes sociais dentro ou fora da escola com os alunos? Quais? Fale um pouco sobre isso.

6- Em sua opinião, as práticas de leitura e escrita mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir para a formação do aluno? De que maneira? Você tem alguma experiência que possa ser narrada?

7- Como devemos repensar e incluir propostas de leitura e escrita através do multiletramento?

8- Você já participou de alguma formação continuada, incluindo-se cursos de curta, média ou longa duração para os usos das TICs e multiletramento no contexto prisional? Se sim, fale dessa experiência.

9- O que você tem a dizer sobre a implementação de uma proposta curricular de formação específica para os docentes que atuam na educação prisional?

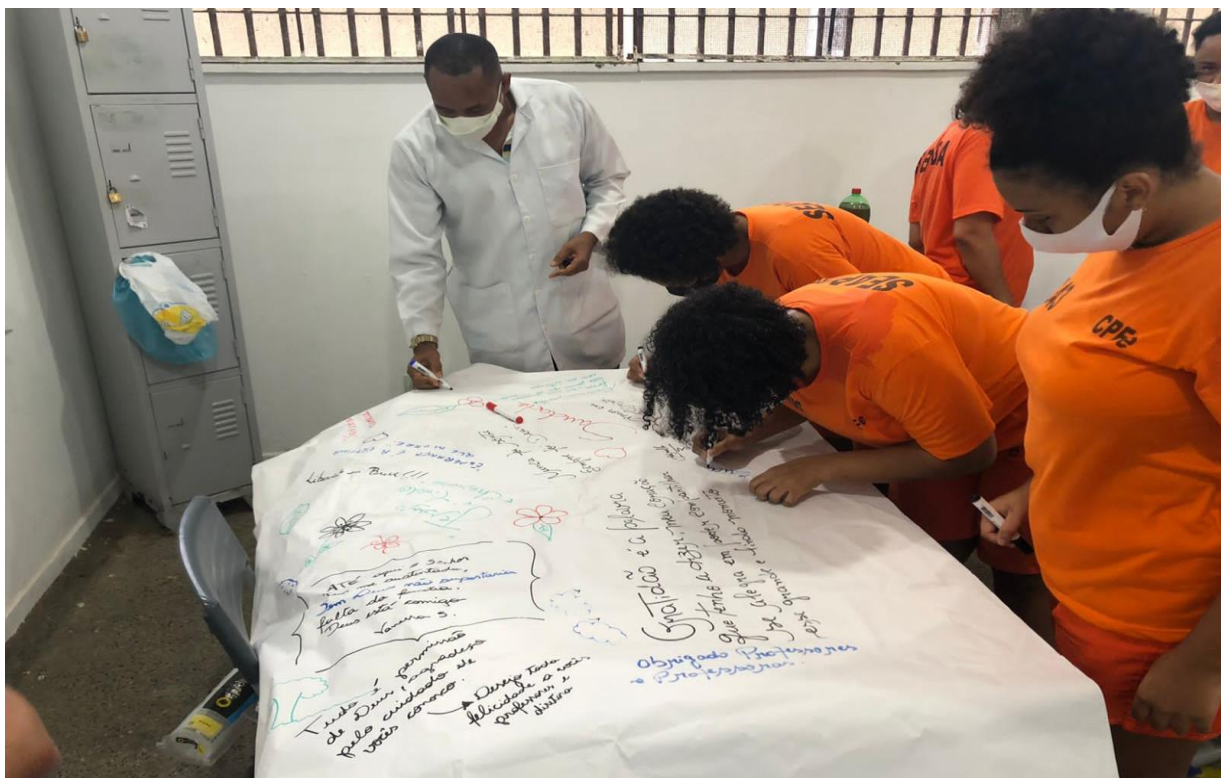
10- Já participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional de educação de jovens e adultos nas prisões?

11- Quais as maiores dificuldades encontradas por você para alfabetizar jovens e adultos nesse contexto? Por quê?

12- Você conhece os mais recentes estudos sobre alfabetização e letramento?

13- Quais as maiores dificuldades encontradas por você para alfabetizar jovens e adultos nesse contexto? Por quê?

ANEXO A – Registros fotográficos dos alunos









ANEXO B- Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TECLE)**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR- UCSAL****Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação****Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TECLE**

O (A) senhor (a) está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa intitulada: O MULTILETRAMENTO PRISIONAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE SALVADOR-BA; que será desenvolvida pela pesquisador José Carlos Lima, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal.

Esta pesquisa tem por objetivo Pesquisar com os docentes do sistema prisional possibilidades de práticas pedagógicas do multiletramento visando a compreensão de suas ações pedagógicas no processo de avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade matriculados na Escola Estadual Lemos de Brito no município de Salvador. Enfatizar as práticas de multiletramento como uma das alternativas de reconstrução social na educação prisional. Para a coleta de dados/informações será aplicado um questionário com o (a) senhor (a). O questionário compreenderá perguntas relacionadas às práticas no ambiente escolar e terá duração aproximada de 40 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a) (Res. 466/12 CNS/MS e Resolução nº 510/2016). Ao decidir participar deste estudo esclareço que: Caso não se sinta à vontade com alguma questão do questionário, o (a) senhor (a) poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo. As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato. Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo.

Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa, o (a) senhor (a) será ressarcido (a).

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, Luci Negrão da Silva aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : SA, 07 / 03 / 2022

Assinatura do participante: Luci Negrão da Silva

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, Maria Auxiliadora C. Silva aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data: Salvador, 09/03/2022

Assinatura do participante: [assinatura]

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o GNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, ALESSANDRO SILVA ALMEIDA aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : 22/05/2022

Assinatura do participante: Alessandro Silva Almeida

Assinatura do pesquisador: Alessandro Silva Almeida

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, SILVIO SANTOS aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : SSA / 23/05/2022

Assinatura do participante: Silvio Santos da Silva

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, MAURICIO DE JESUS ALMEIDA aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : _____

Assinatura do participante: Mauricio de Jesus Almeida

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, Silvino Roberto aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data: URFAETC COUINHO 23/05/2022

Assinatura do participante: Silvino Roberto Santa Inês

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, ANDERSON SENA DOS SANTOS aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : 93-05-2022

Assinatura do participante: Anderson Sena dos Santos

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, PEDRO CORREIA DE SOUZA aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : 23 de maio de 2022

Assinatura do participante: Pedro Correia de Souza

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, Conceição de Aguiar Santos Duarte, aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : _____

Assinatura do participante: Conceição de Aguiar Santos Duarte

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, RENIVALDO SILVA DOS SANTOS aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : 23-05-20

Assinatura do participante: Renivaldo Silva dos Santos

Assinatura do pesquisador: Renivaldo Silva dos Santos

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, ALAN PATRÍCIO MACIEL aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, SILVIO SANTOS aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : SSA / 23/05/2022

Assinatura do participante: Silvio Santos da Silva

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, MANUELA DE JESUS ALMEIDA aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : _____

Assinatura do participante: Manuela de Jesus Almeida

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, SUAREZ DA S. LIMA, aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data: LATAETICOURTINHO 23.05.2022

Assinatura do participante: SUAREZ DA SILVA LIMA

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopraticoeeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975, E-mail: cep@ucsal.br

Eu, Francisco Vitor das Neves aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data: Salvador 08/03/2022

Assinatura do participante: [assinatura]

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, ANDRÉ JUSTINO DOS SANTOS FILHO aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : SSA, 93/05/2022

Assinatura do participante: 

Assinatura do pesquisador: _____

O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12 e Resolução nº 510/2016. Dessa forma, este estudo poderá ajudá-lo (a) a compreender a concepção dos profissionais da educação sobre o tema Multiletramento na Educação Prisional e avaliar a importância deste no contexto das práticas escolares em uma unidade escolar. Além disso, como benefício direto, o estudo consiste em conceber uma Pesquisa escrita a partir da concepção desse estudo didático para a referida unidade escolar. Pretende-se, em termos de retorno social, contribuir para a produção científica, quanto para o campo educacional uma vez que o espaço escolar é compreendido como um importante ambiente de ressignificação dos saberes sociopráticoeducacional.

Segunda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa envolve risco em tipos e gradações variados, porém esta pesquisa implica em risco mínimo aos participantes, uma vez que ela se propõe em coletar apenas percepções e preferências dos mesmos quanto às questões das práticas do Multiletramentos da unidade escolar referenciada acima.

Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com o pesquisador, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

José Carlos Lima – Telefone: (71) 99371-6202.

Universidade Católica do Salvador - Programa de Pós-graduação em Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador/UCSal - CEP/UCSAL. (Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP: 40.231-902. COMITÊ DE ÉTICA DA UCSAL, tel.32038913 horário de atendimento de Segunda à sexta: 8h às 12h das 13 às 17h), Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

Eu, Daniela Almeida dos Santos aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local/data : _____

Assinatura do participante: Daniela Almeida dos Santos

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO C- Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MULTILETRAMENTO PRISIONAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE SALVADOR-BA

Pesquisador: JOSE CARLOS LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53134321.5.0000.5628

Instituição Proponente: ASSOCIACAO UNIVERSITARIA E CULTURAL DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.389.968

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, que tem como objetivo investigar a importância das práticas pedagógicas de multiletramentos na educação prisional no processo de escolarização no Ensino Fundamental II da Educação Jovens Adultos (EJA) no Colégio Estadual Professor Jorge Fragoso Modesto inserido na Unidade Prisional Penitenciária Lemos Brito. A investigação busca compreender as diversidades individuais, ampliando o cenário do conhecimento tácito representado pelos saberes, culturas e interesses do sistema educacional presentes no sistema prisional em uma escola estadual na cidade de Salvador-Bahia. A pesquisa terá abordagem qualitativa e complementada com aspectos quantitativos. O percurso metodológico consistirá na revisão bibliográfica; observação simples não participativa em aulas de compreensão leitora; e na realização de entrevistas com professores de língua portuguesa que lecionam na Escola.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as concepções de professores, que lecionam no Ensino Fundamental II na educação prisional, sobre a prática de alfabetizar letrando, e sua influência nas estratégias de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: os pesquisadores apontam que "o professor entrevistado poderá se sentir atemorizado ao responder o questionário, com receio de sofrer sanções administrativas em virtude do conteúdo de

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador.Campus Pituaçu, Comitê de Ética,Prédio da
Bairro: PITUAÇU **CEP:** 41.740-090
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3206-7830 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 5.389.968

suas respostas, por ser contratado pelo Estado; ademais, poderá ainda rememorar alguns traumas vivenciados durante o letramento de pessoas em situação de cárcere (ameaças sofridas, por exemplo). Para mitigar ou minimizar tais riscos, salientamos que o entrevistado poderá, a qualquer momento, desistir da entrevista sem que isso possa acarretar qualquer prejuízo. Destacamos também que as perguntas constantes no roteiro não induzem a qualquer afirmação sobre a atuação do ente estatal em si, o que, de per si, não ocasionaria qualquer risco de instauração de PAD ou outro procedimento para responsabilização do entrevistado. De igual forma, as perguntas não se referem à relação com os alunos detentos, não provocando, portanto, qualquer risco do professor sofrer ameaças ou retaliações, pois se trata apenas de perguntas voltadas ao uso de tecnologias e outras ferramentas para a melhoria do processo de aprendizagem. Quanto aos alunos detentos, estes poderão se sentir igualmente receosos em participar da entrevista, acreditando que a resposta dada poderá gerar também um procedimento administrativo disciplinar na unidade prisional, retirando-lhe as garantias obtidas durante a execução da pena, bem como podem sentir vergonha ou outro desconforto ao relatar suas dificuldades no aprendizado. Novamente tais riscos são mitigados ou afastados com a possibilidade de, a qualquer momento, o estudante desistir.”

Benefícios: “Os benefícios para a(s) instituições envolvidas no processo da pesquisa serão todas os resultados analisados e escritos em forma de texto final que será publicizado para toda a comunidade acadêmica, escolar e demais participantes da sociedade interessados no tema da educação em prisões. Além de poder trazer aos participantes a provável sensação de ter participado para a construção de um documento importante ou que venha a ser importante e necessário na contribuição desse tema para os envolvidos e interessados nesse estudo em tela.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, de caráter acadêmico, realizado através do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, para obtenção do título de doutor. Patrocinador, o próprio pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores apresentaram todos os termos obrigatórios e responderam às pendências de maneira adequada e satisfatória.

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador. Campus Pituçu, Comitê de Ética, Prédio da
Bairro: PITUAÇU **CEP:** 41.740-090
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3206-7830 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 5.389.968

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto factível, estando em concordância com os preceitos éticos, podendo ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado considera que o projeto atende aos princípios éticos e aprova a realização da pesquisa. Em adição, alerta que caberá ao pesquisador responsável o devido encaminhamento dos relatórios parciais e final da pesquisa por meio da Plataforma Brasil para que sejam apreciados pelo CEP, em conformidade com a Norma Operacional nº 01/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852667.pdf	22/04/2022 13:45:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/04/2022 13:42:17	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	20/04/2022 10:54:27	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOOPROFESSOR.docx	20/04/2022 10:50:41	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPROFESSOR.docx	20/04/2022 10:39:09	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOESTUDANTE.docx	20/04/2022 10:36:38	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	14/03/2022 14:32:06	Cristiane Lima dos Santos	Aceito
Outros	Carta.pdf	14/12/2021 08:11:54	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	Concordanciaa.pdf	14/12/2021 08:06:52	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	Roteiro.docx	14/12/2021 08:04:23	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	03/11/2021 22:48:31	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	02/11/2021 18:24:00	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	Autorizacaooo.pdf	02/11/2021	JOSE CARLOS LIMA	Aceito

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador. Campus Pituáçu, Comitê de Ética, Prédio da
Bairro: PITUAÇU **CEP:** 41.740-090
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3206-7830 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 5.389.968

Outros	Autorizacao.pdf	18:19:31	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	02/11/2021 18:18:29	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	02/11/2021 18:17:20	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Outros	Compromisso.pdf	02/11/2021 18:02:02	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	02/11/2021 17:58:24	JOSE CARLOS LIMA	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia.pdf	02/11/2021 17:56:32	JOSE CARLOS LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 05 de Maio de 2022

Assinado por:
Eliana Sales Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador. Campus Pituaçu, Comitê de Ética, Prédio da
Bairro: PITUAÇU **CEP:** 41.740-090
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3206-7830 **E-mail:** cep@ucsal.br