

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pedro Henrique Souza da Silva

GATO PRETO:
Denegrindo o ensino de linguagens em uma escola do sistema prisional

Belo Horizonte
2020

PEDRO HENRIQUE SOUZA DA SILVA

GATO PRETO:
Denegrindo o ensino de linguagens em uma escola do sistema prisional

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Promestre – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva.

Belo Horizonte
2020

S586g
T Silva, Pedro Henrique Souza da, 1993-
Gato preto [manuscrito] : denegrindo o ensino de linguagens em uma escola do sistema prisional / Pedro Henrique Souza da Silva. - Belo Horizonte, 2020.
176 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Analise de Jesus da Silva.
Bibliografia: f. 162-168.
Apêndices: f. 169-176.

1. Educação -- Teses. 2. Prisioneiros -- Educação -- Teses.
3. Prisioneiras -- Educação -- Teses. 4. Prisões -- Educação -- Teses.
5. Prisões -- Escolas -- Teses. 6. Educação de adultos -- Teses.
7. Afrocentrismo -- Teses. 8. Língua portuguesa -- Estudo e ensino -- Teses. 9. Descolonização -- Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Silva, Analise de Jesus da, 1964-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 365.66

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO PEDRO HENRIQUE SOUZA DA SILVA

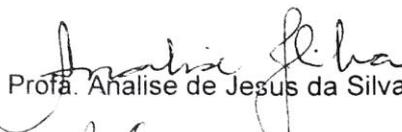
Realizou-se no dia 02 de março de 2020, às 09:00 horas, Sala 4102- Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 232ª defesa de dissertação intitulada *Gato preto: denegrindo o ensino de linguagens em uma escola do sistema prisional*, apresentada por PEDRO HENRIQUE SOUZA DA SILVA, número de registro 2018668840, graduado no curso de LETRAS/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Analise de Jesus da Silva - Orientadora (Faculdade de Educação - UFMG), Prof. Adélcio de Souza Cruz (UFV), Prof. Elionaldo Fernandes Julião (Professor Adjunto IEAR/PPGE/UFF), Prof. Walter Ernesto Ude Marques (UFMG).

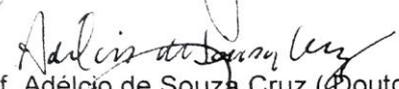
A Comissão considerou a dissertação:

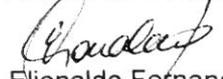
- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 02 de março de 2020.


Profª. Analise de Jesus da Silva (Doutora)


Prof. Adélcio de Souza Cruz (Doutor)


Prof. Elionaldo Fernandes Julião (Doutor)


Prof. Walter Ernesto Ude Marques (Doutor)

Dedicado às mulheres sequestradas pelo Estado,
que a liberdade chegue logo!

Dedicado às mães que amentam suas crianças
e as veem dar os primeiros passos em uma prisão.

Dedicado aos familiares que passam madrugadas nas filas,
suportando os *esculachos* de ser *parente de preso*.

Dedicado aos meus tios (em memória) Júlio Braga (Queijão) e José Roberto (Tio Zé),
por ensinarem que a malandragem é viver e estar livre.

AGRADECIMENTOS

A meu pai Nkosi Mavambo, que com seu abraço abre meus caminhos, a minha mãe Kaiango, por me aquecer nos dias frios e, com sua brisa, me refrescar nos dias quentes.

À Analise de Jesus da Silva, intelectual negra, engajada na luta pela garantia do direito à educação, orientadora de muita generosidade, compreensão e competência. Muito obrigado pela orientação repleta de afetos e aprendizagens, *Deus lhe pague, Deus lhe ajude, Deus lhe dê felicidade e saúde.*

Aos membros da banca Adélcio de Souza Cruz, Elionaldo Fernandes Julião, Walter Ernesto Ude Marques, Míria Gomes de Oliveira, Maria José Batista Pinto Flores e Agnez de Lélia Saraiva. Pelas leituras atentas, pelo diálogo, pela contribuição de extremo valor para este trabalho.

Aos amigos educadores da Escola Estadual Herbert José de Souza, local em que me moldei professor, aprendendo tanto na cela-de-aula quanto nas conversas com os companheiros trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Aos Funcionários do PREVESP (Presídio de Vespasiano) e do CRGPL (Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade) por possibilitarem o funcionamento das aulas. Em especial à pedagoga Paula Cristina Franco de Oliveira Silva, funcionária da primeira unidade, pelo interesse e motivação para a realização da pesquisa.

Aos amigos da linha de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial ao amigo Daniel Santos da Silva, pelas conversas repletas de cuidado e motivação, por partilharmos da luta pelo fim das injustiças do Sistema Penal Brasileiro.

Aos paizinhos e mãezinhas, irmãos e irmãs da família Casa de Cultura Lodé Apará, *sou porque nós somos.* A bênção minha mãe Mam'eto Yaparasile (Glória Suzete da Silva, Mãe Glória), liderança negra, exemplo de carinho e acolhimento; a bênção meu pai Tat'eto Jalabo (Geraldo André da Silva, Pai Geraldo), referencial espiritual e intelectual, com quem pude conhecer o valor da minha ancestralidade.

A minha família por todo amor e compreensão. Maria Lúcia (mamãe) por me mostrar a importância da educação; Manoel Messias, pai presente que fez e faz de tudo por sua família; Laininha (irmã), alma de ventania, peito cheio de amor; Gui (irmão), com quem tenho tanta *parecência*, com quem tanto aprendi; a doce Bia (sobrinha), o *erê* que encheu minha vida de luz.

Ao meu *mano véio* Gustavo Tanus, pelas trocas de ideias, pelos toques valorosos.

À Jessica dos Anjos (Jess, Flor, *Mona Kianda*), ora suave maresia, ora forte cachoeira, mas sempre *água da minha sede.* Agradeço aos deuses por me permitirem viver esse amor.

Minha Bossa É Treta

Assino iniciais como denúncia
Abusa quem usa
Ofusca e fuça
Moral confusa
Abrilhanta a revolução
Contida em opressão, Jão
Não é pros fraco, não
A coragem desce com gelo e limão
Com gelo e limão facilita a digestão
Pra agachar de vinte em vinte
Dissipe que não tem limite
Se fosse num filme de "Tropa de Elite"
Mas é a caminha fica na sapata minha fia
Madruga na fila com jumbo
O cheiro é de pólvora em todos os muros
Em todos muros...
Dessa vez eu tô ligeira
Não tô de bobeira
Essa é nossa herança, meu irmão?
Presta atenção, eu sei
Que somos resultado de um produto fabricado
Bem selado, barras em código
Se você acha que vai conseguir
(Minha bossa é treta, neguim)
Meu sangue é quente, quem vai conferir
Se você vai, tem pra ver
(A minha bossa é treta, neguim)
Se você vai,...
(Yzalú)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais é preocupação e foco deste trabalho, que realiza análises a partir das reflexões sobre as práticas em cela-de-aula, vivenciadas na Escola Estadual Herbert José de Souza, alojada em duas unidades penais de Vespasiano, região metropolitana de Belo Horizonte, são estas o Presídio de Vespasiano (PREVESP) e o Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade (CRGPL). O trabalho busca defender a importância do estímulo da adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada em contextos de privação de liberdade. Tal proposta visa fazer com que os Educandos e as Educandas se reconhecessem no conteúdo estudado, de maneira que pudessem perceber, no encontro do que foi trabalhado com suas realidades, ferramentas para superar a condição social a que estão expostos e expostas. Para atender a esse objetivo realizei a pesquisa de campo, na ocasião entrevistei dezesseis educandas do PREVESP, foram feitas perguntas a respeito da trajetória escolar dessas mulheres, dos significados atribuídos ao ensino de Língua Portuguesa a que tiveram acesso, das questões étnico-raciais, fiz-lhes indagações sobre as nossas práticas em cela-de-aula, por fim perguntei a elas sobre a relação Educador(a) e Educando(a); os dados coletados evidenciaram a potência da perspectiva de ensino defendida. Por fim, é apresentado como recurso educativo a Antologia intitulada *“Ninguém põe algemas nos pulsos do pensamento: a escrita literária de Educandos e Educandas da EJA em contexto prisional”*, composta por diversos gêneros textuais produzidos pelos Educandos, mas também educandas. Ao final desses textos, são apresentados um glossário, que visa registrar parte da variante linguística utilizada nesse contexto, bem como a sugestão de três sequências didáticas para que o educador utilize o material em suas vivências com os educandos e educandas.

Palavras-chave:

Sistema prisional; EJA; Linguagens; Afrocentrismo; Pensamento Decolonial; Gato Preto, Mulheres em situação de privação de liberdade.

ABSTRACT

The Education of Youth and Adults in penal establishments is a concern and focus of this work, which conducts analyzes based on reflections on practices of classroom in cell, experienced at the Herbert José de Souza State School, housed in two penal units from Vespasiano, in the Belo Horizonte metropolitan area: Vespasian Prison (PREVESP) and the Reference Center for the Pregnant Women Deprived of Liberty (CRGPL). I defend the importance of stimulating the adoption of Portuguese language classes in a decolonial and Afrocentric perspective in these contexts of deprivation of liberty. This proposal aims to make students recognize themselves in the studied content, so that they could perceive, in the convergence of what has been learned and their realities, tools to overcome the social condition to which they are exposed. To achieve this goal, I carried out a field research, on the occasion I interviewed sixteen students from PREVESP, on the occasion I interviewed sixteen students from PREVESP, whose questions were about the school trajectory of these women; the meanings they attributed to the teaching of the Portuguese language to which they had access; and the ethnic-racial identity. I also asked them about our classroom practices, so, finally, I asked them about the relationship between Educator and students. The data collected shows the potency of the teaching perspective that I defend. Finally, I present the anthology entitled "*Ninguém põe algemas nos pulsos do pensamento: a escrita literária de Educandos e Educandas da EJA em contexto prisional*" [*Nobody puts handcuffs on the wrists of thought: the literary writing of EJA students and students in a prison context*]. This collection is composed of different textual genres, chosen by male and female students. At the end of this work, there are a glossary, which aims to register some of the linguistic variant used in this context, and three "didactic sequences" directed to educators who may use this material in his classes with students in resembling situation.

Keywords:

Prison system; EJA; Languages; Afrocentrism; Decolonial Thinking; Gato Preto, Women in a situation of deprivation of liberty.

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Como você se autodeclara?	75
Gráfico 2 – Sua idade está	77
Gráfico 3 – Você tem interesse em participar de uma pesquisa que estou fazendo sobre a importância ou não das aulas de português no presídio?	79
Gráfico 4 – Você se dispõe a responder às questões por escrito sobre as aulas de português?	80
Gráfico 5 – E sobre questões étnico-raciais?	80
Gráfico 6 – Você se lembra das suas aulas de português?	81
Gráfico 7 – Se lembrar, o conteúdo que você estudava era importante?	83
Gráfico 8 – Em que ele te ajudou? Pode marcar quantas quiser	84
Gráfico 9 – Como são as suas aulas de português, hoje?	91
Gráfico 10 – O conteúdo estudado, atualmente, é relevante para a sua formação como sujeito?	92
Gráfico 11 – Você se reconhece no conteúdo que estudamos?	94
Gráfico 12 – Além do que já estudamos atualmente, como deveriam ser as aulas de português para ajudar a fortalecer sua identidade racial?	95
Gráfico 13 – Atualmente, você tem o hábito de ler e escrever?	97
Gráfico 14 – Que tipo de material você lê e escreve?	98
Gráfico 15 – Em quais situações você precisa ler e escrever?	100
Gráfico 16 – Nessas situações, quais são as suas principais dificuldades para ler e escrever?	101
Gráfico 17 – Você usa o mesmo tipo de linguagem para se comunicar com as agentes (demais funcionários do presídio) e com as suas companheiras/ colegas/ irmãs?	102
Gráfico 18 – Quando está se comunicando com os seus companheiros, você utiliza algum tipo de linguagem específica (gírias, sinais, gestos ...)?	103
Gráfico 19 – A linguagem utilizada pelos professores ajuda ou dificulta entender os conteúdos estudados?	104

ABREVIATURAS E SIGLAS

CRGPL: Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade.

CNJ: Conselho Nacional de Justiça.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

HC: *Habeas Corpus*.

INFOPEN: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais.

NEIA: Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Alteridade.

PREVESP: Presídio de Vespasiano.

PM: Polícia Militar.

STF: Supremo Tribunal Federal.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - SOBRE A CHEGADA AO CAMPO E O PESQUISADOR	13
1.1 “Deu Gato Preto”	20
1.2 Justificativa	24
1.3 Percorso metodológico.....	30
2 O ESTADO DA QUESTÃO	32
2.1 “Preso estuda?”: pesquisas sobre a Educação em contextos de privação de liberdade ..	33
2.2 “Preso lê e escreve?”: pesquisas sobre os usos da linguagem em contextos de privação de liberdade	38
3 DOS GENOCÍDIOS EM CURSO	44
3.1 Privação de liberdade – do encarceramento em massa	45
3.1.1 <i>Quadro geral da privação no país</i>	48
3.1.2 <i>Quadro específico em MG</i>	50
3.2 Educação de Jovens e Adultos – EJA	51
3.2.1 <i>Sujeitos da EJA em contexto de privação de liberdade</i>	52
3.2.2 <i>Remição pelo estudo</i>	55
3.2.3 <i>Múltiplos letramentos – toques sobre o ensino de Linguagens em contexto de privação de liberdade</i>	57
3.2.3.1 <i>“Isso aí é literatura?” “Deu gato preto no vaso chinês”</i>	62
3.2.4 <i>O gênero, os sujeitos – ou para “dar gato preto” é preciso pensar interseccionalmente</i>	66
3.2.4.1 <i>“Aqui são duas cadeias para pagar, a minha e a da minha filha”:</i> mães encarceradas	70
4 ANÁLISE DOS DADOS	73
4.1 Questionário de Adesão – conhecendo as mulheres que os números do INFOPEN escondem	75
4.2 Questionário de Sondagem – ou o que a escola deixou para essas mulheres	81

4.2.1 “Eu gosto da minha cor negra” - as relações étnico-raciais e o ensino.....	86
4.4.2. Construindo o conhecimento – horizontalizando a prática ou “chamando na resposta”	90
4.2.3 Hábitos de leitura e escrita – As práticas de letramento no contexto prisional.....	96
4.2.4 A relação Educador(a) e Educando(a) faz “dar gato preto”?.....	104
5 PENSAMENTO DECOLONIAL E AFROCENTRISMO: CAMINHOS ABERTOS PARA O ENSINO DENEGRIDO.....	108
5.1 Afrocentrismo: Pedagogia da Pluriversalidade, Pedagoginga... ..	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU “DAR GATO PRETO” É PENSAR NO BANHO DE OXALUFÃ.....	114
7 RECURSO EDUCATIVO	117
7.1 Antologia Ninguém põe algemas nos pulsos do pensamento.....	120
7.2 Glossário – a língua presa toma a gramática de assalto.....	147
7.3 Sequências Didáticas (SD) – toques para “dar gato preto” no ensino de linguagens ...	154
<i>SD 1 – Folha por folha: Uma possível abordagem da diversidade religiosa em cela-de-aula.....</i>	<i>157</i>
<i>SD 2 – O preso também tem direito.....</i>	<i>159</i>
<i>SD 3 – Os gêneros em questão: conversando sobre machismo e homofobia.....</i>	<i>161</i>
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A – Questionário de Adesão.....	169
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Educandos com 18 Anos ou Mais.....	170
APÊNDICE C – Questionário de Sondagem	173

1 INTRODUÇÃO - SOBRE A CHEGADA AO CAMPO E O PESQUISADOR

Adentrar em uma unidade prisional foi uma experiência que me suscitou diversas sensações. Os portões de aço e o elevado muro que circunda os pavilhões, o engatilhar das espingardas calibre 12, o som do ferrolho e o destrancar dos cadeados em cada porta me causaram uma intimidação típica do visitante de primeira viagem. Posto que o dia da assinatura do meu contrato para me tornar professor designado na rede estadual foi a primeira ocasião em que estive em um estabelecimento de privação de liberdade.

Nesse ambiente, venho construindo (a partir de 2017) minha prática como docente de linguagens e seus códigos da Escola Estadual Herbert José de Souza. Epaço, esse, que está alojado em duas unidades prisionais de Vespasiano, região metropolitana de Belo Horizonte. O Presídio de Vespasiano (PREVESP), originalmente destinado ao público masculino, que contava com um anexo LGBT¹. Contudo passou, no segundo semestre de 2019, a ser um espaço para o público feminino em situação de privação de liberdade. A escola funciona, também, em uma unidade específica para as gestantes em situação de privação de liberdade, o Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade (CRGPL).

Cabe ressaltar que a condição de professor designado fez com que vivenciasse diversas alterações na minha carga horária, de modo que, em nenhum dos anos, pude repetir o contrato. Com isso, em 2017, lecionei em ambas as unidades; em 2018, lecionei apenas no PREVESP; já em 2019, iniciei o trabalho somente no CRGPL. Entretanto, no mês de agosto, assumi um cargo no Presídio de Vespasiano para substituir uma colega que estava de licença médica. A partir disso, pude ter contato com as mulheres daquela unidade, bem como presenciei, ali, alguns dos conflitos e das negociações para a manutenção da escola durante a troca de público.

Devido às alterações contratuais, no último semestre de escrita da dissertação, as Educandas do PREVESP foram escolhidas como os sujeitos desta pesquisa. Contudo, há, ao longo deste trabalho, trechos que relatam as vivências com os sujeitos cis² e LGBT³ do

¹ Eram acolhidos(as) na unidade homossexuais masculinos, bem como mulheres trans e travestis que não realizaram a cirurgia de readequação sexual.

² Tendo em vista as relações e a identidade de gênero, pode-se dizer que um sujeito cisgênero é um indivíduo que se apresenta e se identifica com o gênero imposto ao seu sexo biológico. Aqui as expressões como “sujeitos cis”, “pavilhão cis”, serão utilizadas para se referir aos sujeitos homens cisgênero que ocupavam o maior pavilhão do PREVESP. Tal uso se dá para marcar a diferença desses sujeitos e os do anexo LGBT.

³ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros.

PREVESP, e o convívio com as mulheres e crianças do CRGPL a partir de memórias. Também devido às mudanças contratuais, não consegui autorização formal da maioria daqueles e daquelas Educandos e Educandas para publicarmos seus textos no Recurso Educativo desta dissertação. Dessa maneira, escolhemos pseudônimos para constarem nos registros dessas produções.

A chegada à escola segue uma rotina rígida. Ultrapassados os portões, vamos, no caso do PREVESP, ao “Salão Família”. Nele, passamos pelos procedimentos de segurança que, no caso de professores e demais funcionários da unidade, consistem na verificação dos pertences e uma revista, por sua vez, menos invasiva que a dos detentos e dos seus visitantes. É permitido circular pela unidade somente após a execução desse protocolo. Daí, vamos para primeira portaria (P1), que deve ser fechada logo que passamos. Mesmo critério adotado para as demais portas do presídio: “só se abre uma porta depois que a outra estiver fechada”. Assim, somos orientados pelos funcionários da segurança.

A chegada ao CRGPL segue procedimentos bem similares. Ao passar à portaria, somos revistados e nossos pertences são verificados. Em seguida, vamos à sala dos professores na qual, dada a falta de espaço da unidade, também acolhe a secretaria, a diretoria, a biblioteca e o almoxarifado escolar.

O contexto das unidades é bastante diverso. A primeira, o Presídio de Vespasiano, é marcado pela superlotação e pela pouca salubridade do ambiente. As celas-de-aula⁴ estão alojadas ao final dos corredores dos pavilhões, para onde somos transportados pelos agentes de segurança. Ficamos à porta, aguardando para adentrar em classe, já que apenas um de nós pode permanecer no recinto. Por isso, às vezes, o processo de troca de professores é um pouco demorado. Dessa maneira, diminui-se o nosso tempo em contato com os educandos e as educandas. Em algumas situações, perdemos horários inteiros na espera. Durante tal processo, os educandos e educandas devem permanecer de cócoras ao fundo da cela-de-sala com as mãos para trás e o rosto virado para a parede. Somente após o agente de segurança se certificar de que a porta está realmente trancada, inicio a minha aula. Essa certificação geralmente é acompanhada da ordem sutil “pode começar a aula, professor. Bom trabalho!”.

Neste instante, geralmente, os educandos e educandas se aproximam de mim, cena que, no primeiro dia de aula, me causou bastante receio, devido aos preconceitos que trazia acerca do sistema prisional, bem como das imagens que construímos dos sujeitos que ali

⁴ Alguns autores, como Leme (2011, p. 246), utilizam a expressão “cela de aula”, sem o hífen. Contudo, optei por utilizá-lo para marcar o meu incômodo no que diz respeito à indissociabilidade entre escola e presídio, algo patente em meu cotidiano na Escola Estadual Herbert José de Souza.

estão, a saber: os “violentos”, os “bestiais”, os “não humanos”, os que “devem-precisam-ser-isolados”.

Invariavelmente, dou início à aula pela lista de remição, documento assinado pelos educandos e educandas, o qual lhes garante que, a cada três dias de estudo, cumpram um dia a menos na pena. Acompanhada desse ritual acontece a contagem dos materiais, procedimento que deve ser rigorosamente seguido, já que não é permitido que fiquem com qualquer tipo de material da escola. Os cadernos, lápis e borracha são distribuídos a eles e elas; os demais utensílios (tesoura, cola, apontador, caneta) permanecem no bolso do meu jaleco, de modo que os retiro de lá apenas quando são solicitados.

Por sua vez, o Anexo, pavilhão destinado ao público LGBT, também é marcado pela insalubridade e precariedade das instalações. Os Educandos e as Educandas ali instalados e instaladas, podem, minimamente, exercer a sua sexualidade e identidade de gênero, uma vez que lhes é permitido que pintem as unhas, deixem os cabelos compridos e tingidos, que customizem os uniformes. Contudo, a reexistência⁵ dessas pessoas é vista, por parte da escola e dos demais funcionários do presídio, como algo a ser silenciado, apagado, eliminado. Por isso, não raro, ouvia falas que faziam eco a certos segmentos neopentecostais que usam a religião para justificar os próprios preconceitos, dentre elas, as que diziam ser a existência dessas pessoas algo “antibíblico” e “anticristão”.

Outro ponto diz respeito à repressão exercida contra a religiosidade dessas pessoas. Como grande parte deles e delas são praticantes das religiões de matriz afro-brasileira, era comum, durante o banho de sol, a reunião para falar sobre candomblé e umbanda, chamar a terra os orixás, caboclos, pretos-velhos, exus e pombajiras.

Esses e essas que *desciam*⁶ naqueles corpos sequestrados pelo Estado brasileiro (genocida-pela-própria-natureza) e, por meio do transe, transformavam o presídio em Jacutá (morada de preto-velho), em jurema (casa de caboclo), em encruzilhada (reino de exu e pombajira). Todavia, as manifestações da religiosidade negra eram, com frequência, reprimidas com desmedida violência por parte dos funcionários da segurança.

⁵ Uso a palavra *reexistência* em oposição a noção de *resistência*. Pois, na última há certa ideia de passividade, sendo que a ação se dá a partir dos movimentos do opressor, dessa forma cabendo aos oprimidos apenas suportar as opressões. Por seu turno, reexistir implica em uma perspectiva de agência, (re)organização, (re)invenção do cotidiano. Mais adiante retomarei essa noção a partir do conceito de *letamentos de reexistência* cunhado por Ana Lúcia Silva Souza (2011).

⁶ É bastante comum, nas casas de culto das religiões de matriz afro, ouvir a expressar *descer* para se referir ao momento do transe durante o ritual. Aqui, mantenho essa expressão para demarcar minha origem quanto sujeito negro-periférico-candomblecista.

Por seu turno, na unidade para gestantes (CRGPL), não há o problema da superlotação. Tal fator se deve, em grande parte, às diversas lutas para a garantia dos direitos das mulheres em situação de privação de liberdade.

No dia 20 de fevereiro de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu *Habeas Corpus* coletivo⁷ para as gestantes em situação de privação de liberdade e para as mães com crianças menores de 12 anos. A medida visa atender às mulheres que se encontram em prisão provisória, isto é, estão presas enquanto aguardam o julgamento. Tal conquista fez com que o número de Educandas na unidade fosse reduzido, de modo que, atualmente, o local conta com 5 (cinco) Educandas frequentes, que formam uma turma multisseriada do ensino fundamental.

À primeira vista, a segurança no local parece ser menos rígida se comparada à do presídio masculino, visto que é permitido que mais de um(a) educador(a) esteja na cela-de-aula. O ambiente, em muito, me lembra de uma creche, principalmente, devido aos alojamentos com berços e à marcante presença das crianças pelos corredores ou em sala de aula com as mães. Nós, Educadores(as), não raro, dávamos nossas aulas com os bebês ao colo para auxiliá-las ou mesmo apenas para demonstrar nosso carinho para com as crianças, já que educar é, também, um ato de bem querer.

Com relação aos materiais escolares, é seguido o mesmo procedimento da unidade masculina, qual seja, a contagem dos objetos distribuídos e a cautela com os utensílios, como cola, tesoura e apontador, que permanecem sob o cuidado do(a) Educador(a).

Lecionar nesse ambiente fez com que pudesse (re)pensar e (re)significar minhas percepções sobre a função do(a) docente, além de possibilitar o meu processo de (re)conhecimento nas histórias dessas pessoas. Em certa medida, nossas origens se aproximam, partilhamos o fato de sermos negros e negras, jovens, moradores e moradoras da periferia.

No entanto, diferente de muitos e muitas ali, pude ter o direito à Educação assegurado, uma vez que pude chegar ao ensino superior e, agora, ao mestrado. Porém, a questão não é reforçar o discurso do mérito, porque que as exceções confirmam a regra, mas sim evidenciar como essas origens facilitaram não só a interação em aula, bem como a escolha dos textos (literários ou não) que estudamos, sendo estes momentos depoimentos de nossas trajetórias humanas.

A minha formação como leitor se deve (em larga parcela) aos esforços de minha mãe. Vivi a infância em um lar em que os livros chegaram atrasados. Antes deles estavam as

⁷ Cf. Notícia 2ª Turma concede HC coletivo a gestantes e mães de filhos com até doze anos presas preventivamente (BRASIL, 2018).

palavras cantadas-contadas. Essas sim enchiam nossas casas e transbordavam para os nossos terreiros nos discos de samba e Rap, nas rezas para benzer, nas contações de história.

Sou filho de retirantes que migraram do norte de Minas Gerais e do sul da Bahia, fugindo não só da seca, mas também da fome, a partir da promessa de uma vida próspera na capital (Belo Horizonte).

As diversas formas de violência estão presentes em nossas histórias, por exemplo, temos como narrativa fundadora a história que diz sobre “a bisavó índia pega no laço”. Acrescentam ainda que ela precisou, por meses, permanecer presa ao pé para “não fugir de casa”. Assim como na minha família, é comum encontrar em outras, relatos similares a esse, fator que depõe sobre a violência do processo de miscigenação brasileiro, além de marcar profundamente as relações de gênero nesses contextos.

A primeira casa onde me lembro morar ficava no mesmo lote da minha avó. Na ocasião, já estávamos morando na periferia de Santa Luzia. Era comum nos reunirmos à noite, depois do descanso dela e de minha mãe, após um dia inteiro de faxinas nas casas de seus patrões da zona sul belorizontina. Sentávamo-nos para ouvir histórias de quando elas chegaram a Belo Horizonte, dos animais que habitavam o redor da casa do interior, os *causos* de assombração, que nos deixavam com medo até de ir ao banheiro sozinhos à noite, e que, por vezes, acarretavam na cama molhada.

Não me lembro da presença dos livros nessa época. Vagamente, me recordo de um que imitava os sons dos animais do zoológico, dado por uma de nossas tias ou madrinhas em algum natal ou dia das crianças.

Os livros começaram a aparecer quando meus irmãos passaram a frequentar a escola. Os livros didáticos foram os primeiros a ocupar os espaços de nossa casa. Não sei ao certo quando, mas minha mãe passou a conservar o hábito da leitura. Daí, boa parte das imagens que guardo da minha pré-adolescência são dela lendo antes de dormir. Ela buscou incentivar em nós esse costume, contudo apenas na adolescência, aos 16 anos, me interessei pelo ato de ler.

Nesse ponto, o incentivo materno foi de suma importância. Minha mãe (que sonhava ser professora) acreditava que, apenas por meio do estudo, conseguiríamos ter a ambição de uma vida sem tantas restrições. Com isso, via na Educação um ato revolucionário.

Como Educador, sou fortemente influenciado por essa perspectiva. A esse respeito, lembro-me das palavras de bell hooks⁸ (2013) ao refletir sobre o ofício do(a) professor(a), bem como suas possibilidades para o povo negro nos Estados Unidos:

Para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução (HOOKS, 2013, p. 10).

A pensadora ainda completa: “aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (HOOKS, 2013, p. 10). Destarte, em tempos de *homeschooling*, ensino médio a distância, além de outros ataques contrários ao direito de frequentar a escola, é fundamental pensar essa instituição a partir da sua possibilidade transgressora.

Pela importância que dava ao estudo, minha mãe passou a conseguir empréstimos dos livros das bibliotecas dos patrões. Nesse período, os impressos chegavam quase juntos ao ordenado mensal (dando-nos tempo de conseguir terminar as leituras). Fui me formando como leitor a partir dos acervos dos patrões e da filtragem da minha mãe, que escolhia os livros ora pela temática ora pelo fato de já ter lido e, por isso, nos recomendava a leitura.

Naquela época, ela trabalhava para uma família de médicos, sujeitos que nutriam o conservadorismo típico da tacanha elite brasileira. Por azar, às vezes, os patrões sugeriam livros de autores da extrema direita, como os do astrólogo Olavo de Carvalho, que eram devolvidos às estantes da biblioteca.

Outro ponto de extrema importância foi o fato de meu irmão mais velho iniciar o seu trabalho como Jovem Aprendiz da Cruz Vermelha na UFMG. Nesse período, ele conseguiu a carteirinha da biblioteca, o que nos deu maior liberdade para escolhermos as obras de nossa preferência no acervo da universidade. Isso, somado ao pouco interesse pela biblioteca dos médicos, fez com que minha mãe diminuísse gradativamente os empréstimos na casa deles.

Recentemente me surpreendi com ela chegando do trabalho com um livro que tomou emprestado com o seu novo patrão. Senti-me feliz em ver que ela retomou o hábito, mesmo tendo uma modesta biblioteca em casa, para incentivar minha sobrinha a ler.

⁸ bell hooks é o pseudônimo da escritora afro-americana Gloria Jean Watkins. Ao adotar o pseudônimo, a autora buscou homenagear sua mãe e avó. Ela prefere que o seu pseudônimo seja grafado com letras minúsculas, com o fito de que o conteúdo, a mensagem, seja mais importante que os títulos acadêmicos que possui. Com isso, busca transgredir a rigidez da academia que segrega a produção, bem como a divulgação do conhecimento. Por isso, mesmo sabendo que a ABNT exige as letras maiúsculas, bell hooks, será grafado neste trabalho conforme a preferência da intelectual (Cf. RIBEIRO, 2018).

Minha formação como leitor aconteceu no limiar da palavra falada e escrita. Dessa maneira, no exercício da docência, procuro *driblar* os raciocínios rasos que concebem a escrita como racional-formal-atemporal e a oralidade como irracional-informal-efêmera. Com isso, foi possível, em cela-de-aula, ler-ouvir desde a poesia falada do *rap*, aos contos do escritor negro Machado de Assis. Portanto, essa perspectiva do ensino de linguagens implica entender a língua conforme o que propôs a linguista Roxane Rojo (2006, p. 37-38):

[...] não somente como a língua padrão, mas como um conjunto de variedades regionais [dialetos] e de grupos e contextos sociais [registros], que serão utilizados de maneira adequada aos contextos de uso, gerando diferentes estilos de dizer, oralmente ou por escrito.

Destarte, essa concepção de língua é fundamental para a construção de um ensino de linguagens que supere a lógica colonizadora e construa uma prática pedagógica que procure fomentar o processo de libertação-emancipação dos Educandos e das Educandas.

Acerca disso, minha vivência, como pesquisador do pensamento africano e afro-diaspórico e as experiências durante a graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) foram fundamentais para construção da minha prática pedagógica.

Cito minha passagem pelo projeto *Redigir*, que consiste em núcleo de estudos que visa elaborar e divulgar atividades para Professores e Professoras de Língua Portuguesa. Cito também minhas experiências no NEIA (Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Alteridade), no qual fui bolsista de iniciação científica do *Portal Literafro*. Nessa oportunidade, pude pesquisar a teoria, bem como autores da literatura negra.

Essas experiências me permitiram pensar outras possibilidades para o desenvolvimento das aulas de linguagens, de modo a utilizar textos e temas que pudessem contribuir como alternativa para superar a lógica de opressão (re)produzida no espaço penal, que em muito contribui para a subalternização dos Educandos e das Educandas em situação de privação de liberdade.

A esse respeito, cabe questionar os dois extremos que me parecem ditar a Educação nos presídios, isto é, a oscilação entre infantilizar-subestimar os(as) Educandos(as), ou ainda, desumanizá-los(as) a ponto de reduzir esses sujeitos aos delitos cometidos, raciocínio fortemente influenciados por uma crítica rasa-raivosa da realidade nacional, que reproduz máximas como “bandido bom é bandido morto!”.

Por conseguinte, as minhas observações como docente me fazem crer que é mister compreender o perfil dos sujeitos envolvidos no processo de Educação em espaços de privação de liberdade. A partir do estudo em questão, é possível apontar possibilidades de

superação para a lógica de opressão que perpetua as diferenças sociais estabelecidas desde antanho. Assim, o(a) Educador(a) inserido(a) nesse contexto pode ser agente facilitador da socialização dos Educandos e das Educandas, e que a eles(as) seja possibilitado o exercício da emancipação e da construção da cidadania.

Por fim, acredito que o(a) Professor(a) que leciona em um estabelecimento penal precisa ser, nos termos de Paulo Freire (2015, p. 86), um “Educador humanista, revolucionário”. Desse modo:

[...] sua ação, identificando-se, desde logo, com os Educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2015, p. 86).

Assim, este trabalho se coloca como uma possibilidade para uma construção do ensino linguagens em contextos de privação de liberdade a partir de uma perspectiva afrocentrada e decolonial. Para tanto, vale-se dos múltiplos letramentos do povo negro e periférico. O intento é buscar, como disse o patrono da Educação, a “humanização de ambos” os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, visando pensar alternativas que superem a condição de opressão à qual as pessoas em situação de privação de liberdade estão sujeitas.

1.1 “Deu Gato Preto”

A escassez de objetos básicos e a necessidade de se comunicar sem que os agentes de segurança percebessem o conteúdo da conversa motivaram uma apropriação da Língua Portuguesa específica das unidades penais, o que contribuiu para a constituição de uma identidade marcada pela fala que estabelece a diferenciação desses sujeitos.

Como estudioso da linguagem, o léxico das unidades, particularmente, me atraiu a atenção, por exemplo, as palavras “boi” (para se referir ao banheiro) e “táxi” (para se referir às sandálias), que recebe esse nome por, segundo os(as) Educandos(as), “levarem o ladrão de um lado ao outro”. Esse vocabulário rendeu um resultado extremamente interessante para uma atividade de variação linguística trabalhada em uma das aulas, na qual sugeri aos Educandos e às Educandas que realizassem um breve glossário do léxico utilizado por eles e elas.

Nessa ocasião, conheci a expressão idiomática que dá título a esta dissertação de mestrado, “gato preto”, cujo sentido aponta para uma situação problemática: “algo que deu ou está dando errado”. Amparo-me, pois, nessa expressão para pensar a escola no sistema

prisonal como uma situação problemática. Em uma perspectiva ampla, a oferta da EJA em espaços penais “deu gato preto”, porque é motivo de questionamento de alguns segmentos da sociedade “[...] quanto ao custo de manutenção desses sujeitos privados de liberdade, por um lado, e pelas condições indignas de vida a que são submetidos, como uma “pena” complementar à condenação da justiça, por outro” (BRASIL, 2016 p. 76).

Ainda nesse plano geral, há a relação conflituosa com parte dos(as) funcionários(as) da segurança que partilham do imaginário que entende a Educação no contexto penal como uma “premiação”, uma “regalia”, um “privilégio” dos sujeitos em situação de privação de liberdade. Tal fator, em alguns casos, dificulta a organização das aulas.

Por seu turno, em uma perspectiva mais específica, utilizo a expressão “gato preto” para pensar a relação entre Educandos e Educadores nesse ambiente. Nós, Educadores(as), via de regra, esperamos um aluno ideal⁹. Daí a metáfora que aproxima o ofício de ensinar ao de fazer um jardim, ou pintar um quadro. Contudo, o(a) Educando(a) que de fato chega à escola é outro(a). Por isso, nós também precisamos nos tornar outros(as).

A essa incompatibilidade entre o que foi construído como adequado e a realidade, Miguel G. Arroyo (2004) deu o nome de “imagens quebradas”, de modo a entender que as imagens de Professores(as) e Alunos(as) se quebraram. O pesquisador nos desperta para o fato de que as infâncias, as adolescências, as juventudes que, na contemporaneidade, se mostram no ambiente escolar são outras e, por conseguinte, nós, Professores(as), também somos outros(as).

Por isso, metáforas recorrentes que vão pensar os(as) Educadores(as) como jardineiros(as) e Educandos(as) como jardins são obsoletas no atual contexto, pois é “difícil reconhecer-nos jardineiros(as), artífices, bordadeiras. Imagens que tentaram revelar os sentidos do magistério. Por que estariam perdendo seus significados? Porque os Educandos são outros” (ARROYO, 2004, p. 11).

No sistema penal, há ainda o agravante da imagem que se constrói desses sujeitos. Por isso, mais do que nunca, ao lecionar para esse público, o(a) Educador(a) precisa realizar um exercício de empatia, uma espécie de empréstimo de olhos, de maneira a perceber que os Educandos e as Educandas não são “nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais” e, assim, “nosso ofício é acompanhá-los como são” (ARROYO, 2004, p. 14).

⁹ Cabe questionar que o “ideal” projetado no imaginário dos(as) Educadores(as) consiste em uma projeção fortemente pautada em um visão racista-higienista-cristã-heteronormativa.

Evidentemente, esse exercício de empréstimo de olhos não é uma tarefa fácil. Nós, Educadores(as), como seres em “complexas trajetórias existenciais” (pude perceber isso convivendo e aprendendo com companheiros e companheiras da escola) permitimos que nossas convicções e crenças atralhem esse engenho e nossas interações-aproximações com os Educandos e as Educandas.

Desse modo, as diferenças contidas em sala deixam de ser um caminho para o conhecimento e passam a ser são substituídas pela sanha colonizadora do(a) Professor(a), traço que se apresenta escamoteado pela ilusão da “neutralidade-imparcialidade pedagógica”, tão referida por parte dos adeptos de pensamentos desonestos, como aqueles contidos no movimento “Escola sem Partido”¹⁰.

É relevante perceber que o “gato preto” da relação entre os(as) Educandos(as) e Educadores(as) se realiza, também, nos usos das linguagens, uma vez que há, com certa frequência, a produção de juízos de valor a respeito das variantes linguísticas utilizadas por eles e elas. Com isso, o preconceito linguístico, camuflado de preocupação docente com o uso da língua, expõe o preconceito racial e social com relação às pessoas das classes subalternizadas (às quais a maioria dos sujeitos em situação de privação de liberdade pertence).

Sobre isso, o linguísta Marcos Bagno destaca, no impresso “A norma oculta: Língua & poder na sociedade brasileira” (2003), que “[...] *o preconceito linguístico não existe*. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado *preconceito social*” (BAGNO, 2003, p. 16). O autor destaca ainda que:

[...] a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano - em boa medida, *nós somos a língua que falamos*, e acusar alguém de não saber falar a própria língua materna é tão absurdo quanto acusar a pessoa de não saber “usar” corretamente a visão [...] ou o olfato [...]. (BAGNO, 2003, p. 17).

Destarte, entendendo a relação entre linguagem e identidade, para que, em sala de aula, os contatos com esses sujeitos não sejam atravessados por um mal-estar característico do senso de superioridade oriundo dos preconceitos, dentre eles o linguístico, podemos nos guiar pelas orientações dadas por MV Bill e Celso Athayde na abertura do volume “Falcão: meninos do tráfico” (2006):

¹⁰ O movimento Escola sem Partido surge a partir de setores ultraconservadores da sociedade brasileira, sua bandeira principal consiste na crença de que os educadores doutrinam ideologicamente os educandos para que estes se filiem às ideias de esquerda. Esse movimento prega uma fantasiosa neutralidade do educador, contudo ao fazer isso, na verdade, defende a permanência do discurso hegemônico, a manutenção do *Status quo*, de modo que qualquer ação do docente contrária a essa perspectiva é acusada de doutrinadora, de ideológica.

Esses jovens têm sua própria linguagem, têm suas próprias leis. Se realmente quer entendê-los, terá que fazer um esforço, tanto para compreender suas expressões gramaticais, quanto suas atitudes, e, para isso, cada um de nós tem que se despir de todo ódio que nutrimos e de todo medo que desenvolvemos a partir dele. Temos que renunciar ao que nos foi ensinado sobre o Bem e sobre o Mal (ATHAYDE, MV BILL, 2006, p. 10).

Em sintonia ao que é proposto por Mv Bill e Celso Athayde, o teórico Alberto Melucci (2005) destaca a “centralidade da linguagem” no desenvolvimento do conhecimento sociológico:

[...] tudo o que é dito, é dito para alguém em algum lugar. A linguagem ocupa um papel central no sentido que não existe conhecimento sociológico que não passe através da linguagem, e através de uma linguagem situada. Uma linguagem que é sempre culturalizada, de gênero, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos (MELUCCI, 2005, p. 33).

Nessa mesma perspectiva dos autores citados, acredito que a escola no ambiente de privação de liberdade não deve adotar os “[...] modelos da rua” (LEME, 2011, p. 245). Desse modo, é preciso construir, a partir da vivência, uma prática pedagógica que vise à construção-manutenção da identidade dos Educandos e Educandas para que se reconheçam nos conteúdos estudados, de forma que tais componentes do currículo possam contribuir para o processo de formação, bem como para a “[...] superação da condição de exclusão enfrentada” (LEME, 2011, p. 246).

Por isso, tendo em vista a centralidade da linguagem, aponto para o terceiro uso da expressão-imagem “gato preto”, que será entendida, a partir daqui, como o ato de *denegrir* (NOGUERA, 2012) o ensino de linguagens. Ou seja, pensar o ensino a partir das suas raízes nos referenciais contra hegemônicos, nas culturas negras, nas culturas periféricas como um modo de existir-resistir-reexistir frente aos ataques do invasor-colonizador.

Portanto, se no referencial branco, *eurocristão monoteísta* (SANTOS, 2015) a cor preta ganha contornos pejorativos, em especial, o felino de cor preta assume a forma do azar, neste trabalho pretendo disputar o uso dessa expressão, de maneira a reverter a sua carga semântica inicial e enxergá-la como uma possibilidade conceitual-metafórica-poética para denominar o *ensino de linguagens denegrado* e todos os conflitos, negociações, disputas que envolvem pensar a Educação para além do referencial do invasor-colonizador.

Nessa disputa, é necessário pensarmos como se dá tal construção que estabelece a cor preta e, por extensão, o humano negro, como negativa, por exemplo, em diversas expressões cotidianas — “a coisa tá preta”; “inveja negra”; “serviço de preto”; “mercado negro” — que

contrastam a cor branca (entendida como a pureza-beleza-sorte) e a cor preta (entendida como o impuro-feio-azar).

Esses contornos da cor preta na construção de um imaginário racista são tema para o escritor negro Mário de Andrade (1938) em seu ensaio “Superstição da cor preta”:

[...] o negro entre nós sofre daquela antinomia branco-europeia que lembrei de início, e que herdamos por via ibérica. Isso talvez possa um bocado consolar o negro da maioria dos apodos que o cobrem. É ver que o branco, o possível branco o despreza ou insulta exclusivamente por superstição. Pela superstição primária e analfabeta de que a cor branca simboliza o Bem e a negra simboliza o Mal. Não é porque as culturas afronegras sejam inferiores às europeias na conceituação do progresso ou na aplicação do individualismo; não é, muito menos, porque as civilizações negras sejam civilizações “naturais”; não foi inicialmente por nenhuma inferioridade técnica ou prática ou intelectual que o negro se viu depreciado ou limitado socialmente pelo branco: foi simplesmente por uma superstição de cor. Na realidade mais inicial: se o branco renega o negro e o insulta, é por simples e primária superstição (ANDRADE, 1938, p. 65).

O autor de *Macunaíma* produz uma reversão da visão racista que hierarquiza as pessoas. Tal exercício se dá principalmente ao pensar o imaginário caucasiano-racista como “primário”, “analfabeto”, características que, em acordo com esse imaginário, são impostas aos sujeitos negros. Mário de Andrade finaliza o ensaio com a seguinte provocação: “Por acaso virá um dia em que celebremos o homem, liberto de suas trágicas superstições?...” (ANDRADE, 1938, p. 68). É possível, portanto, a partir da provocação, reformular a pergunta para indagarmos: “Por acaso virá um dia em que celebremos o homem liberto de seus trágicos preconceitos, dentre os quais o racial?”.

Antecipando uma possível resposta, acredito que uma das possibilidades de caminho está na construção de um ensino pautado em valores contra hegemônicos, ou seja, um ensino que dê “gato preto”.

1.2 Justificativa

As diversas rebeliões noticiadas nos anos de 2016 e 2017¹¹ em presídios pelo Brasil evidenciaram a situação precária desse sistema, corroborando com extensos relatórios

¹¹ Nesse ínterim, o caso mais notório foi a ocorrência no Presídio de Boa Vista em Roraima, no qual 33 internos foram assassinados. Alguns jornais usavam expressões como “A onda das rebeliões no Brasil”. Esse período também coincidiu com o início da minha experiência como professor em presídios. Na unidade, percebi certa tensão durante esse momento.

elaborados por organismos internacionais e por comissões nacionais¹². Atualmente, o país possui a terceira maior população carcerária do planeta, cerca de 700 mil pessoas, e mais de 64% delas são pessoas negras (BRASIL, 2015). Esse dado diz muito sobre a condição do negro brasileiro e depõe sobre o *modus operandi* do racismo na justiça nacional, de maneira que Juliana Borges registra em seu livro *O que é encarceramento em massa?* (2018):

O sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por esta estrutura de opressão, mas o aparato reordenado para garantir a manutenção do racismo e, portanto, das desigualdades baseadas na hierarquização racial. Além da privação de liberdade, ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades (BORGES, 2018, p. 16).

Para ilustrar o que foi escrito por Juliana Borges, lembro os casos de Rafael Braga, preso por portar uma garrafa de água sanitária e uma garrafa de desinfetante durante as manifestações de 2013, bem como da modelo Bárbara Querino, detida por possuir os cabelos parecidos, segundo uma testemunha, aos da assaltante. Poderia citar, também, tantos outros casos que presenciei no presídio que evidenciavam o traço da opressão racial presente na justiça criminal.

Uma vez que estiveram encarcerados, esses sujeitos passam a carregar um estigma, conforme registrou Mano Brown na canção *Homem na estrada*:

[...] no seu braço a tatuagem, DVC, uma passagem / 157 na lei / No seu lado não tem mais ninguém / A Justiça Criminal é implacável / Tiram sua liberdade, família e moral / Mesmo longe do sistema carcerário / Te chamarão para sempre de ex-presidiário [...] (MANO BROWN, 1993).

Essa é, talvez, a explicação para a reincidência que mais ouvi dos Educandos e das Educandas que afirmavam sofrer preconceito em momentos como as entrevistas de emprego. Assim, esses sujeitos “[...] negros e negras, dificilmente, por conta do estigma social, terão restituído o seu *status*, já maculado pela opressão racial em todos os campos da vida, de cidadania ou possibilidade de alcançá-lo” (BORGES, 2018, p. 17).

Outro ponto relevante é que, do número total de pessoas tolhidas do direito à liberdade, 40% estão na situação das prisões provisórias, isto é, estão presas enquanto aguardam julgamento, estatística bem maior que a média global, que é de 25% (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016).

¹² Os dados mais recentes do sistema podem ser encontrados no *Levantamento Nacional de Informações penitenciárias* (INFOPEN), 2015. Além do relatório apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU), 2016.

Ao analisarmos os tipos de ocorrência, percebemos que a maioria dessas pessoas está presa por crimes ao patrimônio, ou ainda, são os pequenos e médios traficantes. Esses últimos, devido a mudanças na legislação antidrogas, passaram a ser maioria em grande parte dos estados brasileiros.

Nesse ambiente, por causa do número elevado de detentos(as) por cela, esses indivíduos dividem espaço com presidiários(as) que cometeram delitos considerados mais graves e, por isso, ficam sujeitos(as) a praticarem contravenções durante o cumprimento da pena. Tal fator contribui para reforçar o uso de expressões que concebem os espaços penais como “escolas do crime”, visto que muitos deles(as) começam a se envolver com organizações criminosas mais complexas dentro dos pavilhões¹³.

Além disso, podemos depreender do uso dessa expressão uma concepção da escola em nossa sociedade, que se aproxima em sua organização das galerias dos presídios, semelhança que ultrapassa a edificação e, de certa forma, vai de encontro ao léxico da instituição. Por isso, não à toa, os usos de termos como *Grade curricular*, *Inspetor(a)*, *Delegacia de Educação/Ensino* (esse último já não mais utilizado).

Nesse contexto, as medidas de socialização das pessoas em situação de privação de liberdade se mostram uma questão da ordem do dia para uma sociedade que vislumbra um horizonte igualitário entre os sujeitos.

No entanto, tais iniciativas, por exemplo, o direito à Educação, são prejudicadas por falhas do Sistema e por raciocínios de parcela da sociedade que, via de regra, não só interpreta direitos como privilégios, mas também produz ações violentas-repressoras-opressoras a qualquer conquista de direitos por parte dos sujeitos subalternizados.

Cabe ressaltar que as condições para o trabalho do(a) Professor(a) nesse ambiente são dificultadores para a efetivação do direito à escola, pois o espaço apresenta uma estrutura precária. Além disso, o vínculo trabalhista provisório e a pouca preparação para o trabalho no sistema prisional ou mesmo na Educação de Jovens e adultos (EJA) (SILVA, 2016) inibem a continuidade, em muitos casos, de projetos pedagógicos.

A partir das experiências nas unidades prisionais, pude constatar problemas inerentes ao cotidiano escolar, tais como a incidência de episódios de racismo, machismo, LGBTfobia, abuso de entorpecentes, além do pouco conhecimento dos próprios direitos. Por conseguinte, percebo em relação a tais adversidades, em especial a última, que elas possuem raízes em um

¹³ É muito comum escutarmos relatos de presidiários(as) que começaram a traficar dentro dos ambientes prisionais como alternativa de arrecadar dinheiro para si e para os familiares, ou ainda, aqueles(as) que assumem crimes dentro das celas por diversos motivos, dentre os quais dívidas e brigas. Esses(as) últimos(as) detentos(as) são conhecidos(as) de modo pejorativo por “Laranjas”.

processo de subalternização desses indivíduos, posto que os(as) Educandos(as) em privação de liberdade são sujeitos historicamente excluídos da-na escola.

Tal processo limitou o domínio, por exemplo, da tecnologia da escrita, que é instrumento de poder em uma sociedade grafocêntrica como a que vivemos, pois nossos eventos significativos acontecem por meio da modalidade escrita, conforme afirma David R. Olson (1997):

[...] das declarações de guerra aos simples cumprimentos de aniversário, prescinde de documentação escrita apropriada. Os contratos são selados por meio de uma assinatura escrita [...]. As atividades complexas são todas registradas, seja em livros de crochê, seja em manuais de programas de computador ou livros de receitas culinárias (OLSON, 1997, p. 17).

Dessa forma, ao terem o direito do domínio da norma padrão negado, esses sujeitos apresentam dificuldade para compreender os discursos produzidos nessa variante, dentre os quais, os textos da legislação que nos rege. No entanto, o processo de exclusão fez com que esses indivíduos desenvolvessem táticas de resistências, como a variante linguística responsável pela solidificação de uma identidade própria. Por seu turno, essa variante apresenta raízes fortes no que a pensadora Lélia Gonzalez¹⁴ (1988) vai chamar de *pretuguês*, que consiste na africanização da Língua Portuguesa¹⁵ no Brasil. Gonzalez afirma que esse fenômeno de africanização está presente em todo continente latino e sua influência é:

[...] facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos 'crioulos' do Caribe) (GONZALEZ, 1988, p. 70).

No entanto, não só na escola, mas também em todo presídio, ocorre um conflito entre a cultura dos(as) Educandos(as), “[...] oriundos de minorias étnicas ou de segmentos pobres da sociedade, e a cultura da escola” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 81), o que estabelece uma oposição.

¹⁴ Mineira de Belo Horizonte, Lélia Gonzalez é uma intelectual de extrema importância para entendermos a condição do negro no Brasil. Sem separar sua produção intelectual do seu ativismo político (trocando em miúdos, práxis), foi uma militante do movimento negro concomitantemente construiu uma produção intelectual que nos legou conceitos como *pretuguês*, a noção de *Africanidade* e outros dispositivos. Alguns trabalhos da autora podem ser encontrados nas referências desta dissertação.

¹⁵ É importante ressaltar que Gonzalez antecipou, em seus estudos, diversas noções hoje mais debatidas, por exemplo, o conceito de interseccionalidade. No que diz respeito às influências africanas no português brasileiro, a intelectual é referência direta ou indireta para outros trabalhos, para ficarmos em título lembro o volume *O Português Afro-brasileiro* (2009), organizado pelos professores Dante Lucchesi, Alan Baxter, Ilza Ribeiro, lançado pela editora da UFBA (Universidade Federal da Bahia). O livro pode ser baixado pelo link: <<http://books.scielo.org/id/p5>>.

Em um extremo, o discurso oficial – da escola, da direção pedagógica, da direção de segurança – vai interpretar os sujeitos em privação de liberdade como aqueles que não possuem cultura, os que não sabem falar, ou mesmo, os que “assassinam a nossa língua”. Em outro, o discurso dos(as) Educandos(as) que não percebem no processo educacional algo no qual sentem reconhecimento, que recusam a artificialidade proposta pela rigidez curricular, em grande parte, alheia à complexidade da dinâmica da realidade.

Para se trabalhar esse conflito entre Educandos(as) e Educadores(as), é preciso buscar a aplicação de uma *pedagogia culturalmente sensível*, isto é:

[...] um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa (ERICKSON, 1987, p. 355 *apud* BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 82).

Percebo nas literaturas negras e periféricas importantes ferramentas para superar a dificuldade comunicativa existente no contato com os(as) Educandos(as) e promover o diálogo em sala de aula. Tendo como ponto de partida essa literatura, foram lidos textos de vários autores, como Marcos Fabrício Lopes, Renan Inquérito, Sérgio Vaz, Férrez, Conceição Evaristo e outros(as).

Portanto, a partir da experiência como docente do sistema prisional, dos apontamentos supracitados e uma possível pedagogia da e para alteridades, de maneira a contribuir para a humanização de Educandos e Educandas e atender o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), isto é, a formação do aluno “capaz de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (PCN, 1996, p. 27), foram configuradas as seguintes perguntas que constituem as questões e os desafios de pesquisa desta dissertação de mestrado:

- a) Como pensar uma *práxis* pedagógica que escape ao projeto colonial e, ao mesmo tempo, trabalhe os conteúdos orientados pelas diretrizes estaduais e nacionais, ao passo que aborde as diferenças desses sujeitos?
- b) Como é ser Professor(a) em um ambiente marcado pela desumanização dos(as) Educandos(as) tal qual acontece no sistema prisional?
- c) Quais são os perfis dos(as) Educando(a)s em uma escola do sistema prisional?
- d) Como o ensino de linguagens, por meio das literaturas negras e periféricas, pode contribuir para o processo de libertação-emancipação dos(as) Educandos(as)?

Para responder a essas e outras questões, foi necessário buscar entender o processo de subalternização dos sujeitos. Coube, ainda, questionar a lógica de opressão que (re)produz pedagogias coloniais, isto é, uma concepção de mundo pela qual o poder-controle do invasor-colonizador é perpetuado de maneira a preservar a manutenção do *status quo* das sociedades.

Este trabalho se fundamenta em teorias que compreendem a humanidade dos Educandos e das Educandas, de modo a produzir “respostas epistemológicas” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 41 *apud* ARROYO, 2012, p. 15) a esse contexto monológico-ocidental (FLOR DO NASCIMENTO, 2012), para o qual apenas os saberes oriundos da razão do ocidente são válidos. Uma práxis docente que respeita as “[...] leituras do mundo, da cidade, do campo, das relações políticas, de produção, de trabalho [...]” (ARROYO, 2012, p. 15), de maneira a entender que “seu pensar é outro construído a partir das múltiplas opressões e das consequências sociais, políticas de suas lutas, reações e resistências. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (ARROYO, 2012, p. 15).

Tendo em vista a busca pela contestação da razão colonizadora no cotidiano escolar, o Objetivo Geral desta dissertação visou defender a importância do estímulo da adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada em contextos de privação de liberdade. Acredito que essa proposta possibilita aos Educandos e às Educandas se reconhecerem no conteúdo estudado, de modo que possam encontrar no ensino ferramentas para superarem a condição social a que estão expostos e expostas.

Enquanto o objetivo geral era desenvolvido, fui concretizando outros objetivos que chamei de específicos. Foram eles:

A) Compreender os significados que educandos e educandas em situação de privação de liberdade atribuem às “aulas de Português”;

B) Registrar as práticas de letramento presentes nesse espaço, além do traço identitário da variante linguística adotada pelas pessoas em espaços penais, por meio de um Glossário;

C) Verificar em que medida a relação Educando(a) e Educador(a) interfere na adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada em contexto de privação de liberdade;

D) Realizar o estado da questão sobre o ensino de linguagens em ambientes de privação de liberdade;

E) Elaborar como produto uma Antologia, com vistas a registrar diversos gêneros textuais, produzidos pelos educandos e educandas, que possam fomentar o debate acerca das relações étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosidade e sobre os direitos da pessoa em situação de privação de liberdade.

F) Elaborar possibilidades de sequências didáticas a partir dos materiais registrados na Antologia.

1.3 Percurso metodológico

Ser professor designado¹⁶ é estar sujeito a constante sensação de incerteza, medo, insegurança. Quando assinamos o contrato, não há muitas garantias de que vamos conseguir chegar ao fim do ano letivo com emprego, principalmente se estivermos lecionando em uma escola regular. Nessa situação, há o constante medo da chegada de um profissional aprovado em concurso público para ser efetivado no cargo em questão.

Essa sensação, somada ao processo de designação, que coloca os(as) Educadores(as) como concorrentes e não como colegas, é um dos fatores que impedem a tomada de consciência como classe trabalhadora. Desse modo, a quantidade de professores(as) designados(as) em nosso estado diz muito sobre o projeto de precarização da rede pública de Educação Básica.

Nesse período como Educador designado na Escola Estadual Herbert José de Souza, o número de aulas e as turmas em que lecionei foram alterados a cada semestre. Tal fator impactou diretamente nos projetos desenvolvidos por mim, porque nem sempre foi possível a continuidade deles. Além disso, essas mudanças impactaram na definição dos sujeitos da pesquisa que analiso nesta dissertação, pois, inicialmente, o objetivo era trabalhar com as duas unidades. Isso implicaria abordar o universo de realidades muito diversas dos contextos de situação de privação de liberdade, quais sejam: os homens, os homens gays, as mulheres trans, as travestis, as grávidas e as mães que cumprem suas penas com as suas crianças nesses estabelecimentos. Isso sem realizar outros recortes, por exemplo, religiosidade, raça, sexualidade, idade e outros.

Tentar analisar tal diversidade de vivências poderia fazer com que este trabalho incutisse no erro da homogeneização desses sujeitos. Assim, ou seria produzida uma dissertação demasiada panorâmica e superficial, ou as vivências seriam sobrepostas.

Contudo, o pensador italiano Umberto Eco ensinou em *Como se faz uma tese em ciências humanas* (1988) que: “[...] quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança” (p. 39). Dessa maneira, motivado por esse princípio e por questões contratuais que me fizeram, no segundo semestre de 2019, retornar ao PREVESP, as mulheres

¹⁶ Designação é o preenchimento de cargos em escolas estaduais de forma interina, por meio de contrato – a substituição de um Educador que saiu em licença-maternidade, por exemplo, é feita por um substituto designado.

em situação de privação de liberdade passaram a ser o tema central da minha pesquisa de campo.

As reflexões aqui desenvolvidas estão diretamente ligadas a minha vivência como docente. Com isso, o campo se tornou algo familiar. Estar ali propiciou uma mútua relação de reconhecimento e isso facilitou a adesão das Educandas à pesquisa.

Na ocasião foram definidos três momentos: no primeiro, apresentei a elas o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), no qual as informava sobre o conteúdo do trabalho desenvolvido, além dos possíveis benefícios, dentre eles, propiciar uma melhora nas aulas de Língua Portuguesa da escola. Nesse momento, informei-lhes que a pesquisa era voluntária, que não perderiam e nem ganhariam pontos em nossa disciplina e que aquelas que desejassem não participar do projeto fariam uma atividade complementar. No entanto, pela relação de reconhecimento, acredito, todas as Educandas que estavam presentes nas classes em que apliquei a pesquisa aceitaram participar do estudo. Com isso, formou-se um total de 16 (dezesesseis) participantes que concordaram em fornecer os dados por meio de dois questionários (de Adesão e de Sondagem) para publicização nesta dissertação.

Após a assinatura do TCLE, apliquei o **Questionário de Adesão**, no qual as Educandas responderam a questões acerca da cor/raça e idade. Posteriormente, foi aplicado o **Questionário de Sondagem**, com o objetivo de entender os significados que elas atribuem às “aulas de Português”; como se relacionam com a escrita e a leitura; quais as práticas de letramento presentes no contexto de situação de privação de liberdade. Todos esses documentos podem ser encontrados nos Apêndices desta dissertação.

Apresento, no Capítulo 4 deste trabalho, as análises dos resultados obtidos a partir das respostas das educandas. Todos esses documentos podem ser encontrados nos Apêndices desta dissertação. Por sua vez, o recurso educativo é apresentado no capítulo 7.

2 O ESTADO DA QUESTÃO

Este capítulo é dedicado ao levantamento chamado *Estado da Questão*, no qual foram pesquisados os trabalhos que se dedicaram ao tema abordado nesta dissertação de mestrado. Para melhor organização dos textos, optei por dividi-los em duas seções, as quais são denominadas: **2.1 “Preso estuda?”: pesquisas sobre a Educação em contextos de privação de liberdade;** e **2.2 “Preso lê e escreve?”: Pesquisas sobre os usos da linguagem em contextos de privação de liberdade.**

A utilização dos títulos faz uma referência ao raciocínio reproduzido por uma parcela da população que, em sua sanha de punir-vingar, questiona qualquer tentativa de efetivação dos direitos da pessoa em situação de privação de liberdade. No entanto, a intenção é mostrar como esses trabalhos podem contribuir para (re)significar o modo como o sistema penal brasileiro é pensado e, com isso, desconstruir as falas que (re)produzem o discurso punitivista.

Na primeira seção, selecionei as pesquisas que se dedicaram a estudar a Educação em estabelecimentos penais. Com isso, foram lidos textos de estudos pioneiros sobre a Educação para pessoas em situação de privação de liberdade, estudos sobre as múltiplas possibilidades de implementação da escola nesses espaços, e trabalhos que questionam a eficácia da pena de privação de liberdade. Por sua vez, na segunda seção, li as pesquisas realizadas a partir de aspectos relacionados à linguagem, dentre esses, as práticas de letramento nesse contexto, e autores que se dedicaram a pensar a eficiência da remição pela leitura.

Diferente do *Estado da Arte*, o *Estado da Questão* se dedica a uma “[...] busca seletiva e crítica nas Fontes de informação da produção científica, restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador, o que requer consulta a documentos substanciais” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011, p. 34).

Por isso, as buscas foram delimitadas de maneira a encontrar trabalhos cujo tema se aproximasse do objetivo geral da pesquisa. Nesse caso, foram procurados trabalhos que propusessem estimular a adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada em contextos de privação de liberdade.

Todavia, em consulta às plataformas Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)¹⁷; Banco de Dados Bibliográficos da USP (DEDALUS)¹⁸; Biblioteca Digital da

¹⁷ Cf. <https://www.scielo.org/>.

¹⁸ Banco de Dados Bibliográficos da USP (Universidade de São Paulo), Cf.: <http://dedalus.usp.br/F>.

UFMG¹⁹; Google Acadêmico²⁰; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²¹, bem como nas bibliotecas da UFMG localizadas na Faculdade de Educação (FaE), na Faculdade de Letras (FALE), na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), não foram encontrados trabalhos que atendessem ao objetivo proposto na pesquisa aqui relatada. a saber, estimular a adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada em contexto de privação de liberdade.

Então, foram localizados estudos que abordaram a questão da EJA em contextos de privação de liberdade e que analisaram os usos da linguagem nesses ambientes. Essas pesquisas constituem um arquivo sobre as condições do sistema prisional brasileiro e registram os usos e as apropriações da linguagem pelas pessoas presas.

2.1 “Preso estuda?”: pesquisas sobre a Educação em contextos de privação de liberdade

Assunto que suscita diversas perspectivas, o direito à Educação em espaços de privação de liberdade é visto como privilégio-regalia-premiação pelo setor punitivista da sociedade. Por isso, a indagação que compõe o título dessa seção foi uma das que mais ouvi em conversas nas quais revelava ser professor em um presídio.

Por essa razão, é mister a produção de estudos sobre o sistema penal brasileiro, em especial, sobre as iniciativas para garantir a dignidade humana da pessoa em situação de privação de liberdade e a efetivação do direito à educação, trabalho, cultura, lazer. Tendo em vista tal necessidade, cito a seguir alguns nomes fundamentais para compreender a Educação nesses contextos.

Vale destacar o papel pioneiro da professora Maria Salete Van der Poel. A pesquisadora participou da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), no decorrer da década de 1960, momento no qual aplicou o Sistema Freiriano de alfabetização de adultos. A docente adaptou o método para outros grupos, dentre os quais os indivíduos em situação de privação de liberdade. Em 1981, pela Editora Vozes, publicou *Alfabetização de Adultos: sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio*; já em 2008, publicou *Vidas aprisionadas: relatos de uma prática educativa*, no qual registra as vivências como Educadora em estabelecimentos penais durante a ditadura civil-militar. Em seu primeiro volume, a autora tece críticas contundentes ao modelo educacional brasileiro construído a

¹⁹ Cf. <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace>.

²⁰ Cf. <https://scholar.google.com.br/>.

²¹ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Cf.: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

partir de uma concepção educacional das classes dominantes, responsável, em grande parte, pela perpetuação da situação de opressão dos sujeitos. Desse modo, a autora afirma que o sistema escolar do país:

[...] tem “educado” o homem para ser um cidadão dependente, oprimido e incapaz de crítica. O processo educativo o conduz à massificação em vez de levá-lo à emancipação. Trata-se, neste caso, de uma educação antes para a dependência do que para a libertação (POEL, 1981, p. 28).

A professora chama, ainda, a atenção para a condição interseccional do sujeito em situação de privação de liberdade, para refletir que ele, além de ser um sujeito das classes oprimidas, também carrega o estigma de uma vez ter passado pela prisão. Nas palavras da autora:

[...] Preso é o pobre, o dominado, o oprimido e, podemos acrescentar, o duplamente oprimido. De um lado, ele é oprimido porque pertence ao povo, que é um povo “preso”, isto é, sofredor e sem liberdade; e, de outro lado, porque a sua opressão e a sua falta de liberdade se encarnam numa prisão concreta que lhe tira, ainda, a liberdade física, o que simboliza, de uma maneira extremamente palpável, a situação real do oprimido (POEL, 1981, p. 46).

Outro nome importante é o do professor Roberto da Silva, docente do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP). O pesquisador tem sua biografia intimamente relacionada às instituições de sequestro legitimadas pelo Estado, quais sejam, os abrigos para pessoas com menos de 18 anos de idade e as prisões.

De junho de 1963 a agosto de 1975, este pesquisador viveu em instituições estatais destinadas ao abrigo de crianças órfãs e abandonadas. Entre 1975 e 1978, vivendo nas ruas de São Paulo, Santos, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, esteve preso em distritos policiais e cadeia públicas. De fevereiro de 1979 a junho de 1984, esteve preso na Casa de Detenção de São Paulo cumprindo penas de privação da liberdade e de medida de segurança (SILVA, 2001, p. 4).

Dentre outros escritos, destaco a sua tese de doutoramento intitulada *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*, defendida no ano de 2001 na instituição em que leciona. Nesse trabalho, ele analisa a eficiência da pena de privação de liberdade como estratégia de enfrentamento às práticas de violência urbana. Tendo como referencial as próprias vivências, o autor questiona a estrutura social que criminaliza a pobreza, pois o sistema prisional é “[...] o serviço público de mais fácil ingresso para o cidadão comum e cuja saída é a mais difícil, por força do forte controle que o Estado exerce no controle da execução penal” (SILVA, 2001, p. 5).

Em sintonia ao proposto por Silva (2001), proponho (re)ler o enunciado evocado por setores punitivistas, qual seja, “Brasil, o país da impunidade”, como “Brasil, o país da impunidade (dos ricos-brancos)”, ou ainda, “Brasil, o país da punição (para os oprimidos)”. “Trocando em miúdos”, prendemos muito, punimos muito. Todavia, por utilizar critérios raciais, sociais, de gênero, etários, nosso sistema penal, diferentemente do que faz transparecer, perpetua a violência e a criminalização de determinados segmentos sociais.

Ao questionar a *eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*, o autor debate sobre a precária oferta de educação, cultura, lazer e trabalho para o sujeito em situação de privação de liberdade. Com isso, essa pessoa está restrita a perpetuar a trajetória imposta pela justiça criminal.

Meus conhecimentos empíricos e a leitura de bibliografia específica indicavam que a incorporação dos códigos, símbolos e valores próprios das instituições totais (GOFFMAN, 1985), somada à ausência de outros universos referenciais e à transformação da identidade para ajustar-se ao microuniverso institucional, cria no indivíduo a mesma relação umbilical que se observa em relação ao apego à mãe e à terra natal, suscitando o desenvolvimento de outros recursos adaptativos para a sobrevivência no meio institucional (SILVA, 2015, p. 35).

Por fim, o professor aponta para a efetivação do direito à Educação em contextos de privação de liberdade como uma possibilidade de superação da condição de subalternização dos sujeitos. Assim, a função da Educação nesses espaços precisa ser a de “[...] ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas” (SILVA, 2015, p. 47).

Por seu turno, o professor Elionaldo Fernandes Julião também é uma das relevantes referências para pensar a Educação em espaços de privação de liberdade. Em 2009, ele defendeu pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro a sua tese de doutorado intitulada *A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro*, texto em que analisa a contribuição do trabalho e a Educação na ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade. O pesquisador destaca que um dos problemas do sistema penal brasileiro diz respeito à crença no “poder da prisão”:

O sistema penitenciário brasileiro tem sido tratado predominantemente sob a estreita lógica do confinamento de pessoas. A construção de prisões com o aparato tecnológico de segurança necessário para impedir quaisquer tentativas de fugas ou motins e a pouca ênfase na promoção de outras formas de resposta à violência e à criminalidade mostra a confiança na eficácia preventiva de longas e severas penas de encarceramento, pois ainda se acredita no poder intimidativo da prisão. (JULIÃO, 2009, p. 16).

E por crer em tal poder das prisões, *comemos o reggae*²² dos setores punitivistas, acreditando que, com mais cadeias, penas mais *longas e severas*, os índices de violência seriam diminuídos. Logo, discursos, como o de tolerância-zero-ao-crime, são vendidos (e nós compramos bem barato) como novidade, como a panaceia para a resolução do problema das práticas de violência urbana quando, na verdade, perpetuam o problema. Ainda pensando o sistema penal, o autor afirma:

O sistema penitenciário assenta-se sobre a punição como forma real e simbólica de solução do problema, propondo, em tese, a ressocialização dos detentos, supondo que o "desrespeito" às normas esteja relacionado a uma falta de disciplina moral para o convívio em sociedade. Nesse sentido, a pena é percebida não apenas enquanto punição, mas como fator de reeducação do transgressor (JULIÃO, 2009, p. 16).

O problema dessa perspectiva que vigora em parcela da sociedade brasileira é que, ao encarar o crime como “uma falta de disciplina moral”, como uma patologia, mascara a estrutura social que produz a criminalidade. Não obstante, parte de uma noção hierárquica, colonizadora, na qual *cidadãos bons* (re)educam os *cidadãos maus*. Logo, a prisão passa a ter, ao menos em teoria, a função das escolas ou dos hospitais.

Acerca disso, o espaço físico do Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade (CRGPL) ilustra essa concepção, pois guarda em si as marcas do hospital psiquiátrico (Clínica Serra Verde), da Creche escolar (pela presença das crianças), além do fato de as grades lembrarem a todos que ali é um presídio.

Julião (2009, p. 72) afirma ainda que, para pensar o conceito de ressocialização, é necessário:

[...] *primeiro* [...] admitirmos a hipótese de que o indivíduo, interno penitenciário, estava totalmente fora da sociedade, ou seja, que se trata de um indivíduo (des)socializado ou (a)social, ou que foi socializado em um conjunto de valores ilegais (do mundo do crime); *segundo*, que no seu retorno para a referida sociedade viesse, realmente, a participar socialmente das práticas e atividades que lhe conferem a condição de cidadão, tendo não só deveres, mas também direitos.

No entanto, pensando em especial a experiência do pós-encarceramento, fica patente que o sistema prisional brasileiro não consegue criar possibilidades para que a pessoa em situação de privação de liberdade supere a sua condição social e a reduz à condição de *ex-*

²² *Comer o reggae* é uma expressão popular do vocabulário baiano. Seu significado é algo como “deixar-se enganar”, “iludir-se”. Aqui ela é utilizada para ilustrar como a sociedade, passivamente, naturaliza o discurso punitivista, além disso, marca um caráter transgressor da linguagem, de sorte que firma a postura de ver as práticas populares como Fonte de saber.

detento(a). Quanto a isso, a Educação é uma possibilidade de caminho para essas pessoas, mas aponta o professor Elionaldo Fernandes Julião:

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade. Assim como deve existir educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendemos que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social (JULIÃO, 2009, p. 236).

Ainda no que diz respeito ao direito à Educação da pessoa em situação de privação de liberdade, Marcelo de Mesquita Ferreira produziu a pesquisa *Educação a Distância para sistemas prisionais: Um Estudo sobre Viabilidades Técnicas de Infraestrutura necessária para implementação da Educação em Rede nas Escolas do Sistema Prisional* (2016). Nessa obra, o autor apresenta as possibilidades dessa modalidade educacional para a EJA em contextos de privação de liberdade. O pesquisador chama atenção para a precariedade dos estabelecimentos penais brasileiros, tendo em vista que não conseguem atender à lei de execução penal, ao passo que não garantem, por exemplo, o acesso à Educação. Partindo dessa realidade:

[...] a modalidade de Educação a Distância pode surgir como proposta construtivista e significativa para todos os níveis e modalidades educacionais oferecidas no Sistema Prisional, e, ainda poderá subsidiar propostas futuras. Não é fácil desconstruir padrões adquiridos historicamente, principalmente padrões educacionais, gerenciais e atitudinais, tanto dos governos, dos profissionais e como da própria sociedade, por esses motivos, se torna da maior relevância possibilitar às escolas prisionais a educação formal e profissional com possibilidade de acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a utilização inovadora da EaD (FERREIRA, 2016, p. 17).

Por meio de seu estudo, Ferreira (2016) apresenta a Educação a Distância (EaD) como uma possibilidade de ampliar o acesso à Educação para o público em situação de privação de liberdade. Para tanto, além do estudo bibliográfico apresentado, o autor desenvolveu como produto de sua dissertação um *Manual sobre Viabilidades Técnicas de Infraestrutura necessárias para implementação da Educação em Rede nas Escolas do Sistema Prisional*.

Por fim, os trabalhos analisados nesta seção se mostram como potentes aportes teóricos para o pesquisador que queira pensar a Educação em contextos de privação de liberdade. Desse modo, recuperando o título escolhido (“Preso estuda?”), além de reivindicar a Educação como direito da pessoa em situação de privação de liberdade, os estudos disputam

o imaginário popular, de maneira que humanizam os sujeitos sequestrados pelo Estado. Ao fazer isso, abrem espaço para que possamos construir novos modos de pensar o sistema penal nacional.

2.2 “Preso lê e escreve?”: pesquisas sobre os usos da linguagem em contextos de privação de liberdade

Desde que comecei a lecionar na Escola Estadual Herbert José de Souza, passei a utilizar meus livros para incentivar o hábito da leitura dos Educandos e das Educandas, pois a escola não dispunha da quantidade de impressos suficientes. O trabalho consistia, então, em uma seleção de alguns títulos. Daí os colocava em uma sacola e os levava até eles(as).

Para chegar à escola, eu precisava, primeiro, embarcar em um ônibus. Já no centro de Vespasiano, solicitava um mototáxi para chegar ao destino, rotina também seguida por alguns familiares das pessoas que ali cumpriam pena e de funcionários(as) que, como eu, não possuíam um veículo próprio.

Durante o caminho, com certa regularidade, algumas pessoas viam a sacola e indagavam o porquê dos livros. Entretanto, ao responder que eles seriam instrumentos de aula no presídio, eu ouvia, dentre outras respostas, “Preso lê e escreve?”. Tal raciocínio evidencia o pensamento que concebe as pessoas em situação de privação de liberdade como incapazes de produzir saber, incapaz de consumir, bem como de produzir literatura.

Por isso, em oposição a essa fala e modo de pensar, esta seção carrega tal expressão em seu título, com a intenção de desnaturalizá-la, pois os trabalhos aqui citados foram construídos tendo em vista os usos da linguagem em contextos de privação de liberdade. Cabe destacar ainda a remição da pena pela leitura como uma possibilidade de garantir a dignidade humana daqueles e daquelas que estão em situação de privação de liberdade.

Dentre os estudos que se dedicaram a analisar o espaço da leitura em contextos de privação de liberdade e pensar a lei de remição pela leitura, destaco o da pesquisadora Valquíria Michela John (2004), intitulado “*Palavras da Salvação*”: *As Representações da Leitura na Prisão*, em que estudou os significados que um grupo de pessoas em situação de privação de liberdade de Santa Catarina conferia à leitura.

Nesse trabalho, a pesquisadora chama atenção para a pouca diversidade de volumes disponíveis nos estabelecimentos penais, por isso as escolhas de leitura dessas pessoas estão diretamente sujeitas à estrutura das unidades. No entanto, nem todos os estabelecimentos penais brasileiros possuem biblioteca. No caso da escola em que leciono, o Presídio de

Vespasiano (PREVESP) não dispõe de espaço para criar esse estabelecimento. Já o Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade conta com uma biblioteca, que disponibiliza regularmente empréstimos de obras literárias e didáticas.

O trabalho de John (2004) evidencia que, enquanto diversos países já possuíam uma legislação sólida para a presença de bibliotecas em seus presídios, tendo inclusive nações, como Portugal, Inglaterra, Itália, com esse tipo de serviço em todos os estabelecimentos penais, o Brasil, até aquele período, estava distante de disponibilizar espaços de leitura para as pessoas em situação de privação de liberdade. Atualmente, pode ser registrada alguma melhora, porém é preciso aprimorar (e muito!) essa oferta. Destaco um trecho das entrevistas realizadas, em que um dos sujeitos da pesquisa fala sobre a função da leitura durante o encarceramento:

[...] [comecei a ler] a partir do momento que comecei a puxar cadeia... Porque na Penitenciária só tinha um radinho de pilha e não podia se escutar qualquer rádio, nem uma televisão, daí eu comecei a ler livro pra passar o tempo, minha irmã levava livro e eu lia o livro pra passar o tempo, ela é que fazia a correria toda pra mim, levava o livro pra eu ler. Muito bang-bang eu li também, aqueles bang-bangzinhos, aqueles livrinhos só de faroeste, aquelas coisas, meu Deus, aquilo eu lia de pilha, foi bem aquilo que eu comecei a ler, aí o cara começa a se interessar por ler um livro maior, porque o cara pega um livrinho daquele, lê, uma hora já era o livro aí depois não tem mais nada pra ler, então daí o cara já pega um livro grosso já lê uma semana toda. (Entrevistado B) (JOHN, 2004, p. 89).

Os estabelecimentos penais brasileiros ofertam poucas oportunidades de lazer, cultura, trabalho para a pessoa em situação de privação de liberdade, por isso a leitura passa a ser uma oportunidade de (res)significar o tempo. Lembro-me das vivências em cela-de-aula nas quais os Educandos e as Educandas falavam (lendo, por exemplo, Conceição Evaristo) que o texto os havia colocado por alguns instantes na rua. Com isso, acredito, uma das funções da literatura nesses contextos é possibilitar microvivências de liberdade, ou seja, instantes em que a mente pode experienciar estar-inventar outros mundos livres das grades.

Percebo também essas microvivências de liberdade nas partidas de futebol e queimada, ou mesmo nos momentos em que cantam os hinos evangélicos ou os pontos sagrados da macumba. Nessas ocasiões, a pessoa que o Estado reduz a um número, passa a ser o jogador que sacode a torcida com um drible, passa a ser o oponente que desvia plasticamente da bola para não ser queimado, passa a ser o fiel que cultua o negro de Nazaré, passa a ser o filho de fé que cultua as energias da natureza e renova o seu axé. Todavia, no que diz respeito ao hábito da leitura, o objeto livro, bem como outros suportes de leitura ainda são artigos raros nesses locais. Por essa razão, constatou Valquíria Michela John (2004):

As preferências ou as escolhas dos materiais de leitura estão, obviamente, influenciadas pela oferta de materiais. Os entrevistados destacaram que na “rua” tinham mais facilidade, por exemplo, em ler diariamente os jornais locais, tarefa bem mais difícil na prisão. Quando conseguem, principalmente através da família, ou mesmo comprando por intermédio dos agentes prisionais, os jornais que entram no pátio “correm a cadeia toda” (JOHN, 2004, p. 89).

Outro estudo relevante para o entendimento do ensino de linguagens em contextos de privação de liberdade é da pesquisadora Luciana Ferreira da Silva Moraes Scariot, cujo título é *Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá-MT: a visão da professora e suas alunas* (2013), em que investiga as apropriações da linguagem oral e escrita no presídio feminino, que conta com Educandas não só brasileiras, mas também bolivianas.

A autora atribui a desigualdade histórica e estrutural entre os gêneros como fator essencial para a evasão escolar da maioria das mulheres da penitenciária. Com isso, a partir de suas análises, concluiu que:

[...] o abandono da escola por parte das alunas foi desencadeado por fatores familiares e econômicos, pois os pais apresentavam condições financeiras desfavoráveis e, ainda, a crença de que as filhas não deveriam estudar. Gravidez precoce, envolvimento com amigos ou com drogas ilícitas também constituíram fatores de abandono e a culminância na prisão. Já o retorno à escola em ambiente prisional, para algumas alunas, representa a possibilidade de preencher o tempo ocioso, de aprender coisas novas, recuperar o tempo perdido ou distrair a mente; entretanto, as estrangeiras buscam o espaço escolar para aprender uma segunda língua (SCARIOT, 2013, p. 8).

Outro ponto das análises de Scariot (2013) diz respeito à relação que os funcionários(as) da instituição mantêm com a escola, fator que dificulta o andamento das aulas. Desse modo, os(as) servidores(as) do presídio, em especial os(as) da segurança, não se percebem também Educadores e Educadoras, não se percebem como agentes que podem contribuir para a transformação da realidade nesses ambientes:

[...] a grande maioria dos agentes prisionais não tem preparação e nem convicção que são Educadores. Eles veem a Educação prisional como algo desmerecido, um direito desnecessário para criminosos. Esse grupo esquece que o interno de hoje pode ser o egresso de amanhã. [...] Presenciei várias vezes o embate desses grupos; certa vez, a professora pediu à agente que chamasse uma apenada para que cuidasse da limpeza e esta disse que não chamaria porque já estava tarde, sendo que o relógio marcava neste momento quinze horas. Por causa disso, as Educadoras, muitas vezes, se tornam as “faxineiras” da escola (SCARIOT, 2013, p. 156).

Outro trabalho que se dedicou a analisar o cotidiano de Educandas da EJA em contextos de privação de liberdade foi a tese de doutoramento da pesquisadora Maria Cristina da Silva, defendida na UFMG em 2016. O estudo intitulado *A escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula*, foi concebido a partir de um presídio feminino de Minas Gerais, seu objetivo foi investigar os processos de aquisição de leitura, mas também da escrita naquela instituição. Silva (2016) nos mostra, a partir da descrição do campo de pesquisa, o controle que o Estado efetua sobre os corpos das pessoas em situação de privação de liberdade:

Na parte interna do prédio, em volta de todas as salas e alojamentos, há uma varanda. Em sua parte superior, os agentes prisionais ficam posicionados com armas, instrumento que na parte interior nem sempre está presente. Dessa parte superior, portanto, eles podem monitorar a circulação das pessoas, sendo proibido às alunas ficar sentadas no pátio sem a presença de professores ou outro funcionário da escola e nem se posicionarem atrás dos pilares e paredes. É obrigatório ficar sempre em lugar visível, o corpo à mostra, para que os agentes possam vê-las a todo tempo (SILVA, 2016, p. 96).

Assim como no campo em que a estudiosa desenvolveu sua pesquisa, também no PREVEESP as celas-de-aula ficam próximas à muralha. Desse modo, ministrávamos nossas lições sob a constante vigilância do agente de segurança munido de sua espingarda calibre 12, carregada com munição letal. Todo esse aparato não só de poder, mas também de controle do ambiente geram uma relação conflituosa entre a instituição presídio e a instituição escola:

Quando compartilhando de um mesmo espaço físico, presídio e escola apresentam tensionamentos na busca por imprimir uma lógica de vigiar, punir, sendo que o primeiro controla e disciplina todo o coletivo de pessoas que vivem no mundo prisional, exercendo dessa forma uma vigilância e controle sobre cada um e impondo um modo de vida em que todos são fiscalizados e monitorados (SILVA, 2016, p. 170).

Partindo dessa disputa entre a escola e prisão, Silva (2016) chama atenção para o *letramento preso*, conceito que diz sobre o ensino de linguagens nesse ambiente, por sua vez, atravessado por essas duas instituições. Nesse sentido, “as atividades escolares estão, pois, entrecortadas por duas instituições que educam, controlam, vigiam. O “fazer” de cada professor é duplamente permeado por ambas” (SILVA, 2016, p. 183). Entretanto, a escola para essas pessoas em situação de privação é:

[...] mais do que espaço para realizar exercícios de português, matemática, desenhos, atividades físicas, é o lugar fora da cela, do convívio com os professores, de saber do mundo do lado de fora, de pedir ajuda, de sugerir atividades, de pedir conselhos, de chorar, de ser ouvidas. De falar dos

sonhos, de apresentar a família, suas histórias de vida. Lugar também de ir e vir (SILVA, 2016, p. 184).

Nessa mesma direção, Thays Coelho de Araújo, em sua dissertação *Remição Penal Pela Leitura e Letramento: Subjetivação e Dessubjetivação do Sujeito Preso* (2018), realizada em uma penitenciária feminina de Manaus, busca investigar a questão da subjetividade em textos do Programa de remição da pena pela leitura, produzidos durante o projeto *Ler Liberta*. A autora chama a atenção para o processo de dessubjetivação do sujeito que tem o seu direito à liberdade tolhido. Segundo a pesquisadora:

[...] para que o sujeito volte a ser sujeito social, é necessário que ele passe por anulações do “eu”. Isso ocorre em decorrência das atividades de estudo na prisão que visam resgatar a obediência do sujeito, remetendo a estratégias de (re)produção de corpos dóceis ao poder. Mesmo no caso da existência de processos de remição de pena pela leitura, há normas regulatórias que se inserem em formas de governamentalidade. Logo, o indivíduo não vai subjetivar-se como sujeito leitor no interior de práticas de letramento. Ele vai sofrer processos de dessubjetivação porque a prisão apresenta falhas no seu objetivo de ressocialização (ARAÚJO, 2018, p. 9).

Araújo (2018) evidencia a necessidade de reconhecer-valorizar as práticas de letramentos dos Educandos e Educandas nos processos de trabalho com a leitura, mas também escrita para, com isso, assegurar a subjetividade dessas pessoas:

[...] quando se pensa no contexto imediato e no que é possível fazer no presente, considerando a falta de recursos pessoais e materiais na prisão, deve-se, então, privilegiar os letramentos que as presas já têm. Desse modo, o Projeto *Ler Liberta*, poderia abrir espaço para a escrita de gêneros discursivos mais autobiográficos e menos acadêmicos, como é o caso da resenha e do resumo (ARAÚJO, 2018, p. 110).

Na mesma perspectiva dessa autora, defendo a necessidade do trabalho com letramentos contra-hegemônicos para que, desse modo, o Educando e a Educanda da EJA em contextos de privação de liberdade possam se reconhecer nos conteúdos trabalhados nas aulas. Desse modo, em tempos de barbárie, a autora conclui seu estudo não só ressaltando o cunho político de sua pesquisa, como também a necessidade de somar nossas vozes para denunciar o sistema carcerário brasileiro:

Não se faz trabalho em discurso sem se posicionar, sem se dizer claramente de onde se fala. Este trabalho fala de um lugar. Do lugar de um trabalho que se apropria da teoria, que a põe para falar e ranger seus dentes. Que se insere no discurso acadêmico (porque essa é a ordem) e que abraça seu objeto para deslocá-lo da normose que naturaliza patologicamente como normais questões que são históricas. Este trabalho tem, como compromisso, a obrigação de devolver à sociedade, pensadas e problematizadas, as questões

que dela surgiram na inquietação que moveu a pesquisadora (ARAÚJO, 2018, p. 111).

Assim, também este trabalho de dissertação se coloca, ou seja, assume um lado e esse lado é o daqueles(as) que não aceitam as injustiças estruturais-históricas que produzem a marginalização-criminalização de determinado grupo social. O lado daqueles(as) que não aceitam o genocídio da juventude negra perpetrado por um Estado racista, classista, machista, LGBTfóbico. O lado daqueles(as) que não aceitam o que foi dado como abolição e lutam diariamente para a verdadeira abolição do povo negro brasileiro.

Por fim, os trabalhos aqui registrados, além de outras pesquisas, serviram para melhor compreender a Educação em espaços de privação de liberdade. Vale lembrar, portanto, que, durante o levantamento do *Estado da Questão*, não foram encontrados estudos que abordassem assuntos próximos ao objetivo geral desta pesquisa de mestrado. Contudo, eles foram de suma importância para a compreensão da Educação nesses contextos. Logo, é perceptível a relevância da pesquisa que desenvolvi e relato aqui, posto que ela inaugura uma perspectiva distinta sobre o ensino de Língua Portuguesa, seus códigos e suas metodologias em espaços de privação e restrição de liberdade.

3 DOS GENOCÍDIOS EM CURSO

Por mais que certos setores da sociedade defendam o mito do Brasil como uma nação pacífica, a história contada a contrapelo – para ficarmos nos termos de Walter Benjamin (1985) – desnuda a violência praticada pelo Estado contra as minorias brasileiras. Para ficarmos em alguns exemplos, lembro os vinte cinco e mil mortos em Canudos (HERMANN, 1996), os vinte mil mortos na Guerra do Contestado (RODRIGUES, 2015), os operários mortos e soterrados no concreto durante a construção de Brasília²³, os cento e onze mortos no Carandiru (VARELLA, 2012) e, na atualidade, cada um dos(as) jovens negros(as) assassinados(as) no genocídio em curso da juventude negra que têm negado a esses sujeitos o direito à vida, à educação, à saúde e tantos outros.

Em tempos de incertezas políticas nos quais vivemos, as pautas sociais e democráticas estão ameaçadas. Presenciamos um forte retorno ao conservadorismo, que ascende na elite do país e encontra eco nas camadas populares a partir de pautas reacionárias, calcadas na busca pela manutenção dos próprios privilégios de uma elite que os vê como se direitos fossem.

Nesses movimentos, percebo um ranço do Brasil colonial e a raiva de quem quer a manutenção das linhas de preconceito patentes nas relações em nossa sociedade. Logo, as recentes conquistas, no que tangem ao acesso de mulheres e homens negros(as), indígenas, pobres, LGBTs a lugares sociais diferentes dos predestinados pelas concepções preconceituosas, bem como a redução das desigualdades ou qualquer ação afirmativa, são pontos passíveis da crítica superficial, rasa-raivosa, característica do *classe-média way of life*.

Certamente, aos reacionários, que trama(ra)m a continuidade dos golpes aos direitos dos cidadãos, caberá o crivo da história. Contudo, a nós – da ponta menos privilegiada das linhas – nunca coube esperar justiça da narrativa da nação. Desse modo, procuramos nos organizar (nas periferias, nas margens, nos guetos, nos quilombos, nos terreiros) alheios aos aparelhos oficiais e constituímos redes discursivas responsáveis pela manutenção de táticas de reexistência frente às vozes hegemônicas.

Neste trabalho, as redes discursivas são entendidas como as organizações constituídas às margens dos meios oficiais, como modo de reexistência, formadas por sujeitos historicamente marginalizados, com o fito de construir e fortalecer o discurso formador de uma identidade que os une.

²³ Cf. Prédios, símbolos de Brasília, têm operários que morreram concretados durante a construção da capital, diz pesquisador. Rodrigo Vasconcelos, R7, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pciE8p>. Acesso em: 15 out. 2018.

Os quilombos são exemplos dessas redes discursivas – tendo em Palmares o maior símbolo. Outros exemplos são a Frente Negra²⁴ (1931-1938); a Central Única das Favelas²⁵ (CUFA); a Cooperativa da Periferia²⁶ (Cooperifa) e muitos outros mais. Portanto, nunca foi tão importante o posicionamento contrário a tais forças conservadoras-opressoras, com o intento de combater os múltiplos genocídios em curso em nossa sociedade (os indígenas, negros, LGBTs...).

Por isso, é mister o debate sobre as diversas formas nas quais esses genocídios se apresentam. No caso dos indígenas, na negação do direito à terra; no caso das pessoas LGBTs, no ódio sustentado por meio da lgbtfobia disfarçada de opinião; e, no caso da juventude negra, na forma dos assassinatos ou de seu encarceramento em massa.

Atualmente, dos 726.712 (setecentos e vinte e seis mil, setecentos e doze) privados de liberdade em nosso país, 493.145 (quatrocentos e noventa e três mil, cento e quarenta e cinco) são negros, o que configura 64%. Além disso, do número total de sujeitos privados de liberdade 55%, ou seja, 399.691 (Trezentos e noventa e nove mil, seiscentos e noventa e um) deles têm menos de trinta anos, configurando, portanto, a faixa etária definida como juventude pelas políticas públicas vigentes até 2016²⁷.

3.1 Privação de liberdade – do encarceramento em massa

O atraso para o início diário das aulas é uma constante na rotina do presídio. Isso se dá por diversos motivos: procedimentos de segurança, atendimentos aos internos, escoltas, dentre outros. Basicamente, esses atrasos acontecem devido à falta de efetivo. São poucos agentes de segurança para o funcionamento da unidade.

²⁴ Frente Negra (1931 – 1938): Entidade negra do século XX, a Frente Negra foi fundada em 1931, com o intuito de integrar a comunidade negra brasileira. Em 1936, ela foi reconhecida como partido político, que vigorou até o golpe dado por Getúlio Vargas em 1937. Por causa das perseguições, o partido altera o seu nome para União Negra Brasileira. Porém, em 1938, é decretado o fim da Frente Negra.

²⁵ CUFA (Central Única das favelas): Coletivo iniciado por jovens da periferia que se destacou por suas ações culturais, esportivas, sociais. A CUFA tem como um de seus fundadores o rapper MV Bill, importante nome no *hip hop* nacional, destacando-se tanto por seus trabalhos como músico quanto por suas iniciativas como escritor e ativista social.

²⁶ Cooperifa (Cooperativa da Periferia): movimento cultural iniciado pelo poeta Sergio Vaz na periferia de São Paulo. A Cooperifa é iniciada a partir da organização dos saraus em bares periféricos paulistanos. Com o tempo, o movimento expandiu suas atuações para a elaboração de outras atividades artísticas, como Cineclubes, venda de livros, mostra cultural e outras.

²⁷ A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, considera jovens, para efeitos de legislação, as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (BRASIL, 2013).

Assim, enquanto aguardava no anexo LGBT a condução dos Educandos e das Educandas à cela-de-aula, conversei com o guarda responsável pelo local. Cabe ressaltar que ele estava sozinho para “vigiar” os setenta sujeitos em situação de privação de liberdade que se encontravam no local.

Indaguei-o sobre o perigo de estarmos ali sozinhos. E ele me respondeu: “Professor, além de estarmos sozinhos, eu tenho apenas uma calibre doze com quatro munições que o Estado não me autoriza usar”. A resposta do agente evidencia a precariedade do sistema de segurança brasileiro, traço que nos espaços penais encontra, talvez, a sua maior marca.

O sistema penal, “a cadeia”, afeta tanto o sujeito que ali tem o seu direito à liberdade tolhido, como também os(as) funcionários(as), em especial, os(as) da equipe de segurança. Eles(as) cumprem uma rotina desgastante de plantões, contam com um efetivo aquém do necessário para atender a unidade e são vítimas de uma política que incita o medo na sociedade e que coloca as forças de segurança em guerra com o povo.

O militar vê no traficante da periferia o seu inimigo, por isso faz de tudo para detê-lo, inclusive disparar tiros a esmo nas comunidades. O agente de segurança vê no detento o inimigo, a personificação do algoz da sociedade, que se mostra de vermelho e tem sua identidade reduzida ao número de registro no Infopen.

Assim, o processo de encarceramento em massa apresenta como justificativa principal a política de “guerra às drogas”. Tal ação por parte das instâncias governamentais é apontada por diversos estudos como responsável pelo aumento substancial do encarceramento em diferentes países do mundo.

No caso do Brasil, vale citar a Lei 11. 343, aprovada em de 2006, com o objetivo de substituir a lei anterior datada de 1976. A mudança na legislação fez com que o tráfico se tornasse a primeira causa de encarceramento entre as mulheres e ampliou os índices de mortalidade dos jovens negros:

[...] 62% das mulheres encarceradas estão respondendo por crimes relacionados às drogas, enquanto que entre os homens este percentual cai para 26%. A lei de Drogas aprovada no Brasil, em 2006 [...] teve impactos diretos no hiperencarceramento do país (BORGES, 2018, p. 98).

Por um lado, o texto da lei aponta para avanços ao diferenciar o usuário do traficante, ao aproximar suas medidas ao campo da saúde pública e ao instituir uma política nacional sobre drogas, de maneira a orientar a adotar políticas públicas por parte dos estados (BORGES, 2018).

Por outro lado, como lembra Juliana Borges (2018, p. 99): “[...] quem define se uma pessoa é usuário ou traficante?”. Tal definição fica a cargo dos policiais, delegados e Juízes. Logo, por operar a partir do racismo institucional, as condenações por tráfico de drogas se tornam um terreno em que ecoam as crenças científicas deterministas dos séculos XIX e XX.

Nesse sentido, o corpo negro parece ser preferencialmente suspeito, propenso ao crime, como registrava a Antropologia Criminal, que, em solo brasileiro, tem no médico Raimundo Nina Rodrigues o seu principal nome: “[...] é sempre na psicologia das raças humanas existentes no Brasil que havemos de procurar a capacidade delas para exercício das regras de direito, que as regem” (RODRIGUES, 1957, p. 82).

No contexto dos Estados Unidos, a advogada Michelle Alexander tece críticas à política de combate às drogas como uma característica do encarceramento do povo negro no país. Ela chama atenção para alguns mitos da “Guerra às drogas”:

O primeiro é de que a guerra se destina a libertar a nação dos “chefões” da droga ou dos grandes traficantes. Nada poderia estar mais distante da verdade. A grande maioria das pessoas detidas *não* é acusada de crimes graves. Em 2005, por exemplo, quatro a cada cinco prisões relativas a drogas foram por posse e apenas uma por venda (ALEXANDER, 2017, p. 111).

No caso brasileiro, esse raciocínio também está presente e é fomentado inclusive pela mídia, com traços sensacionalistas. Nos canais abertos da televisão brasileira, o horário no qual, em geral, o trabalhador(a) retorna a sua casa é ocupado por telejornais que reproduzem notícias nas quais são exaltadas as operações policiais em bairros periféricos.

Muitas vezes, esses noticiários registram as perseguições das viaturas, buscando dar um tom cinematográfico à cena, por meio da narração do jornalista que, geralmente, são homens brancos, de meia idade e defensores ferozes da heteronormatividade, da moral judaico-cristã.

Por exemplo, é possível recordar a ocupação do complexo da Rocinha no Rio de Janeiro em 2011, na qual os telejornais exaltavam as forças de segurança cariocas. Por outro lado, de maneira a perceber na realidade brasileira o mito denunciado por Alexander, cito o caso do “helicóptero do pó”²⁸, cujas evidências apontavam para políticos mineiros. No entanto, nenhum desses respondeu qualquer processo.

O segundo mito levantado por Michelle Alexander diz respeito à falsa sensação de que o intento da “guerra às drogas” é a preocupação em apreender drogas mais perigosas, por exemplo, o *crack* “muito pelo contrário: as detenções por posse de maconha – uma droga

²⁸ Cf. “A história completa do helicóptero do pó”, por Miguel do Rosário. Disponível em: <https://bit.ly/2Y5Pv2L>. Acesso em: 15 out. 2018.

menos prejudicial do que o tabaco ou álcool – representaram quase 80% do crescimento das detenções por drogas na década de 1990” (ALEXANDER, 2017, p. 111). Outro ponto que a autora levanta sobre essa questão é o fato de usuários receberem penas de privação de liberdade quando poderiam cumprir sentenças alternativas:

O percentual de detenções ligadas a drogas resultaram em condenações à prisão (em vez de dispensas, serviços comunitários ou liberdade assistida) quadruplicou, resultando num *boom* de construções de prisões nunca antes visto. Em duas décadas, entre 1980 e 2000, o número de pessoas encarceradas nas prisões dos Estados Unidos saltou de mais ou menos 300 mil para 2 milhões (ALEXANDER, 2017, p. 111).

Assim, salta aos olhos a necessidade de medidas alternativas a esse processo de encarceramento, bem como na política de combate às drogas. Tal medida não passa pela construção de novos espaços penais, nem por aumentar as sentenças atribuídas aos delitos cometidos, visto que o sistema judiciário não é justo e opera, muitas vezes, a partir de valores racistas, machistas e elitistas.

3.1.1 *Quadro geral da privação no país*

Na sociedade atual, ganha eco um discurso punitivista, pautado em críticas superficiais da realidade brasileira, que tem nos jornalistas seus grandes representantes gritando: “bandido-bom-é-bandido-morto!”, “cadeia-neles”. Porém, em uma mirada livre da leitura raivosa dos noticiários policiais, é perceptível o quanto tal discurso é inverossímil e busca atender interesses de uma elite preconceituosa.

Como defendido anteriormente, a mudança desse quadro não passa por encarcerar mais pessoas sem rever o sistema. Por exemplo, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), há, no Brasil, mais de 140 mil mandados de prisão em aberto²⁹. Ou seja, são indivíduos que deveriam estar em situação de privação de liberdade, porém há diversos problemas, dentre os quais a própria superlotação. Devido a isso, essas ordens de prisão não são cumpridas.

Daí a necessidade de uma profunda reformulação do sistema penal brasileiro. Tal mudança passa, por exemplo, por uma integração do(a) egresso(a) à sociedade, de maneira a garantir que ele(a) tenha assistência não só educacional, mas também profissional, com o objetivo de minorar os elevados índices de reincidência brasileiros.

²⁹ Cf. “CNJ revela que país tem 143 mil mandados de prisão em aberto”. Disponível em: <https://bit.ly/3qLId0q>. Acesso em: 10 out. 2018.

No entanto, como já explanado, pensar a Educação em espaços penais é, ainda hoje, um desafio, uma vez que parcela da população entende a garantia de direitos básicos das pessoas em situação de privação de liberdade como privilégios. Dessa forma, as condições desumanizadoras do ambiente são vistas como uma "pena" complementar (e necessária) à sentença desses sujeitos.

A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), paradoxalmente, vai ditar em seu primeiro artigo que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e **proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado**” (BRASIL, 1984, grifos nossos). No entanto, os dados oriundos de diversos relatórios evidenciam o quanto ainda há que se melhorar para que essa lei seja de fato aplicada. Assim, a garantia do direito à Educação é mister nessa busca pela “harmônica integração social” do cidadão privado de liberdade.

Ao analisarmos os dados mais recentes registrados pelo INFOPEN (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) em 2015, percebemos que a maioria dos sujeitos privados de liberdade não concluiu o ensino fundamental (51%); 14% concluíram essa etapa; e apenas 9% chegaram a concluir o ensino médio. Portanto, é perceptível que o perfil dos sujeitos do sistema carcerário brasileiro é de excluídos da sociedade, de maneira a não ter o direito à Educação efetivado durante a sua infância e ou adolescência.

Os Educandos e as Educandas para os quais lecionei e leciono usam uma comparação na qual se referem ao presídio como “o inferno”, segundo eles(as), principalmente devido à elevada temperatura dentro das celas. Fator registrado em diversos testemunhos de sujeitos que estão ou passaram por alguma unidade penal.

Além disso, essas pessoas estão sujeitas a um atendimento precário. Por exemplo, na Paraíba, estado onde o atendimento aos sujeitos privados de liberdade tem as piores condições, mais de 60% das unidades não possuem atendimento de serviço social (BRASIL, 2015).

Outro ponto importante a ser levantado é a oferta de atividades educacionais para fins de remição. Acerca disso, vemos que, no país, 10% dos privados de liberdade participam do programa de remição pelo estudo por meio da leitura, e 2% participam de atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura).

Os dados apontados, portanto, evidenciam a precariedade dos espaços penais em nosso país. Para além disso, não só apresentam uma real dimensão da necessidade de mudanças nos estabelecimentos de cumprimento de pena, bem como evidenciam a urgência em reformular a atual política de combate à criminalidade, que culmina no encarceramento em massa.

3.1.2 Quadro específico em MG

Minas Gerais é a segunda unidade federativa com mais pessoas encarceradas, registrando 61.286 (sessenta e um mil, duzentos e oitenta e seis) indivíduos em situação de privação de liberdade. Segundo dados do último levantamento do INFOPEN (2015), apenas São Paulo possui um registro maior: 219.053 (duzentos e dezenove mil, cinquenta e três), conforme consta no mesmo relatório.

Vale ressaltar que, no período entre 2005 e 2014, a população carcerária mineira aumentou 163%³⁰, principalmente devido à nova legislação do combate às drogas, fator que agravou o problema da superlotação. A título de ilustração, o PREVESP, por exemplo, possui capacidade para 172 pessoas, contudo conta com 428³¹ sujeitos.

Atualmente, no que diz respeito à escolaridade dos sujeitos que cumprem algum tipo de pena em estabelecimentos mineiros, 56% não concluíram o Ensino Fundamental e somente 7% (INFOPEN, 2015) concluíram o Ensino Médio.

No mesmo documento, está registrado o número de sujeitos matriculados em ocupações educacionais, remição pela leitura e atividades complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura). Em Minas Gerais, essa divisão se dá em 13% atendidos pela primeira atividade, somando um total de 8.060 (oito mil e sessenta) Educandos(as) na EJA prisional; 3% pela segunda, totalizando 1.838 (mil oitocentos e trinta e oito) sujeitos.

No que tange aos tipos de nível e etapa de ensino ofertado da modalidade há, em nosso estado, a seguinte divisão: 991 (novecentos e noventa e um) dos(as) Educandos(as) na fase de alfabetização; 4.951 (quatro mil, novecentos e cinquenta e um) no Ensino Fundamental; 1.669 (mil seiscentos e sessenta e seis) no Ensino médio; 187 (cento e oitenta e sete) no Educação Superior; 23 (vinte e três) em cursos técnicos; 239 (duzentos e trinta e nove) em cursos profissionalizantes.

A infraestrutura dos estabelecimentos penais em Minas Gerais conta com melhores condições de funcionamento que outros estados. Por exemplo, somos o estado com maior número de profissionais de área da saúde: 714 (setecentos e quatorze) (BRASIL, 2015). Outro ponto relevante é a iniciativa da criação de alas específicas destinadas a grupos historicamente marginalizados, como os LGBT. Cabe ressaltar que essa ala no PREVESP foi a primeira do tipo no Brasil.

30 Cf. Plataforma Desencarcera: <http://desencarcera.com/index.php>. Acesso em: 21 out. 2018.

31 Cf. Plataforma Desencarcera: <http://desencarcera.com/index.php>. Acesso em: 21 out. 2018.

Por fim, é patente a necessidade de melhorias para as pessoas privadas de liberdade, para, dessa maneira, atender o que está previsto na Lei de Execução Penal, com o intuito de propiciar a “harmônica integração social” desses cidadãos. No caso de nosso estado, essa melhoria se materializa ao se repensar as práticas que alimentam a cultura de hiperencarceramento aqui aplicada, de modo a reduzir os elevados índices de superlotação.

3.2 Educação de Jovens e Adultos – EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é campo complexo, diverso, que reúne diferentes sujeitos e contextos que, em geral, vão ter em comum o estigma da exclusão. Dentre esses sujeitos estão: quilombolas, indígenas, população do campo, pessoas em situação de privação de liberdade, jovens, adultos, idosos, negras e negros, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua.

Por isso, “os Educadores e as Educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como seus (suas) Educandos(as) são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma modalidade de ensino” (SOARES, GIOVANETTI, GOMES, 2007, p. 7).

Com isso, dada a pluralidade de vivências nela inserida, a EJA é, conforme definiu Miguel González Arroyo, “um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo e sua tensa história” (ARROYO, 2007, p. 19).

O pesquisador fala, ainda, sobre a multiplicidade de definições nesse campo: “talvez a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira [...]” (ARROYO, 2007, p. 19).

Nesse caminho, a pesquisadora Analise da Silva (2007), tendo como foco a juventude da EJA, chama a atenção para a situação de marginalização em que os(as) Educandos(as) se encontram, bem como diz sobre a necessidade de pensar essa modalidade a partir do protagonismo dos sujeitos nela inseridos:

[...] as marcas construídas pelo caminhar da EJA denunciam a situação de exclusão que caracteriza os estudantes que lá estão, reafirmam a necessidade da valorização da sua condição humana num contexto amplo e aderem a uma abordagem que entende Educação como direito desses estudantes, uma Pedagogia da Juventude necessita planejar sua organização e sua gestão considerando uma atuação e uma afirmação, isso é, um reconhecimento do

jovem estudante como sujeito. Com todos os equívocos próprios de uma caminhada vivenciada coletivamente, construída a muitas mãos, muitas e diferentes existências, muitas proposições e que se propõe a desenhar algo novo e diferente, a pedagogia da EJA não se espelha na falta, na carência, na ausência em relação aos valores do mundo letrado. Assim também uma Pedagogia da Juventude precisa refletir seus próprios sujeitos, com uma perspectiva positiva, em especial, em relação ao jovem estudante pobre (DA SILVA, 2007, p. 261).

Dessa forma, para além de uma “modalidade educacional”, a EJA é fruto das lutas sociais, coletivas. Por isso, como destacou Da Silva (2007), ela deve ser pensada para-com esses sujeitos, de maneira que sejam protagonistas do processo. Assim, em tempos nos quais os direitos do cidadão estão ameaçados, e a escola convive com a possibilidade da censura do trabalho docente, as práticas da e na EJA se mostram caminhos para a construção das resistências dessa população.

3.2.1 Sujeitos da EJA em contexto de privação de liberdade

Ser professor(a), no atual contexto da sociedade em que vivemos, tem se mostrado uma tarefa árdua, haja vista a desvalorização da carreira docente, a falta de estrutura de trabalho, principalmente, nas escolas públicas e a limitada preparação do(a) futuro(a) Educador(a) nos cursos de licenciatura. Quanto a esse último aspecto, cabe citar a pouca oferta de disciplinas específicas para essa modalidade e o escasso contato com a sala de aula, que, geralmente, ocorre somente no final do curso e de maneira menos reflexiva que o desejável para contribuir na preparação do(a) futuro(a) docente. Nesse quadro, durante a sua formação, o(a) Educador(a) dificilmente tem acesso às diversas modalidades de Educação e estuda, superficialmente, as teorias e epistemologias pedagógicas.

Assim sendo, este trabalho buscou empreender um estudo acerca do ensino de linguagens, em espaços de privação de liberdade, a partir de uma perspectiva descolonizadora e afrocentrada, contexto no qual o quadro, bem como o giz do(a) Professor(a) não só convivem, mas dividem espaços com as algemas e espingardas calibre 12 dos agentes de segurança. Para tanto, é necessário pensar os sujeitos envolvidos no processo de Educação dentro desses estabelecimentos, tendo como base a relação entre Educandos(as) e Educadores(as).

Em um país desigual em que a violência marca o cotidiano, a Educação em espaços penais, além de direito do(a)s privado(a)s de liberdade, é uma forma de tornar a sociedade justa e reduzir os índices de criminalidade. Via de regra, o perfil do(a) Educando(a) nas

prisões consiste em sujeitos historicamente marginalizados que não iniciaram ou concluíram os estudos, porquanto, geralmente, são pessoas oriundas de classes subalternizadas.

Nesse ambiente, a escola, nos diversos contextos de privação de liberdade, pode ser um espaço de “[...] socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida” (ONOFRE, 2007, p. 15).

Dessa maneira, tendo em vista a trajetória da maioria dos sujeitos em situação de privação de liberdade, pensar a questão do encarceramento no Brasil implica a necessária discussão a respeito das desigualdades estruturantes da nossa sociedade (sejam elas raciais, de gênero, sociais, sexuais).

O nosso aparelho de combate ao crime (polícias, juízes, sistema prisional) parece operar a partir de uma lógica da criminalização dos sujeitos marginalizados. Tal fator é ainda mais patente se analisado com base em critérios etários, sociais, raciais. A partir desses aspectos, Roberto Silva (2011) constata que, dentre os sujeitos em situação de privação de liberdade, o perfil que mais se repete é o de:

[...] jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas, e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades [...] (SILVA, 2011, p. 104).

O pesquisador também enfatiza que esses jovens “estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forja o caráter e a personalidade” (SILVA, 2011, p. 104). Assim, ao estilo *Another Brick in The Wall* (1979), composição da banda inglesa *Pink Floyd*, parece haver para um determinado perfil da juventude brasileira (leia-se negra-pobre-periférica) uma produção – em escala industrial – da marginalização-criminalização desses sujeitos.

No videoclipe da canção, o grupo britânico realiza uma crítica ao modelo educacional vigente no Reino Unido naquele período. O ápice dessa crítica ocorre quando os(as) Educandos(as) são dirigidos(as) por uma esteira até serem transformados(as) em “recheio de linguiça”. A imagem é acompanhada pelo refrão potente, encerrado com o verso “All in all, you're just another brick in the wall”, que, em uma tradução livre, seria algo como: “no fim de tudo, você é apenas mais um tijolo na parede”³².

³² Canção “Another Brick in the wall”, composição de Roger Waters, gravada no Álbum *The Wall*, de Pink Floyd (1979). Disponível em: <https://bit.ly/3pjuFsM>. Acesso em: 08 fev. 2019.

No contexto nacional, é possível a apropriação da metáfora construída na canção para pensar a realidade de muitos(as) jovens moradores(as) das periferias brasileiras, posto que, devido a diversos fatores, dentre eles um sistema educacional que pouco, ou nada, diz sobre a realidade desses(as) Educandos(as), de maneira que eles, como registrou Silva (2011), tem o aprimoramento de suas potencialidades humanas negado.

Com isso, em muitos casos, esses sujeitos são colocados em “esteiras”, como acontece no videoclipe, com a diferença de que o destino são os estabelecimentos de privação e restrição de liberdade, de modo a compor o quadro, ou a parede, formada por sujeitos cuja identidade é suprimida. Eles são representados de modo bestializado com os rostos encobertos pelas camisas durante as rebeliões que, aqui e ali, aparecem nos veículos jornalísticos.

Ainda, a respeito da “[...] falência das instâncias tradicionais de socialização da infância e adolescência brasileiras” (SILVA, 2011, p. 104), a escola, a religião, a comunidade não conseguem garantir o desenvolvimento desses sujeitos, uma vez que elas não acompanharam a formação dessas outras infâncias e juventudes que, na contemporaneidade, reivindicam espaço e voz.

Para tanto, o autor recupera o conceito de “socialização incompleta” de Sérgio Adorno (1991), que, ao explorar tal noção, vai dizer que o efeito dela é “[...] desequilibrar o curso regular da formação do caráter e da identidade de jovens” (ADORNO, 1991, p. 80). A “socialização incompleta” apresenta ainda outras características, quais sejam:

A inserção precoce no mercado de trabalho, o afastamento progressivo da constelação familiar, a evasão escolar, a descoberta da rua como espaço de realização social concorrem para exacerbar e ampliar potencialidades e capacidades cuja maturidade se espera da vida adulta e, em contrapartida, para reprimir energias próprias à fase infantil da existência (ADORNO, 1991, p. 80).

Há, pois, uma “adultização das infâncias” nos contextos periféricos-marginalizados. A criança ou adolescente da periferia precisa – em muitos casos – amadurecer precocemente. Podemos citar situações, por exemplo, nas quais os(as) filhos(as) mais velhos(as) ocupam funções de pais e mães na educação dos(as) irmãos(ãs) mais novos(as), de modo a substituir os(as) responsáveis que estão ausentes, seja por trabalho, pela negação da paternidade ou maternidade, pela falta de condições de saúde.

No entanto, “embora os jovens sejam convocados para assumir responsabilidades adultas – seja pelo imperativo da sobrevivência familiar, seja devido à opressão a que se submetem no mundo adulto da delinquência – permanecem atados ao mundo infantil” (ADORNO, 1991, p. 80). Dessa maneira, as crianças e adolescentes “adultizados(as)” vivem

em um não-lugar, um deslocamento do ser-estar, ou seja, “ser” criança, adolescente e “estar” adulto(a).

Por fim, é necessário pensar como as instituições de socialização podem influenciar no aumento dos números de criminalidade, bem como no hiperencarceramento. A esse respeito, o poeta negro-periférico Renan Inquérito registra em seu poema “Pedagogia”: “A mãe trabalha, a rua educa/ A escola falha, o crime recruta” (INQUÉRITO, 2011, p. 73).

O autor metaforiza o não-lugar, o deslocamento da infância e da adolescência “adultizada”, de modo a utilizar uma construção poética que aproxima seu discurso do universo infantil. O poema desnuda aquilo que Silva (2011) chamou de “falência das instâncias tradicionais de socialização”, em que a ausência dos responsáveis e a insuficiência do sistema escolar culminam, em muitos casos, no ingresso ao crime.

Portanto, há a urgência de se repensar o modelo de escola e Educação para interromper a perpetuação da produção do insucesso, seja escolar ou profissional desses sujeitos. Para além disso, é fundamental garantir que pessoas em situação de privação de liberdade tenham o direito à Educação assegurado para que possam ter acesso a possibilidades outras, diversas que parecem ser determinadas para o grupo social ao qual pertencem.

3.2.2 Remição pelo estudo

Na Língua Portuguesa, existe um fenômeno linguístico denominado *homonímia*, que consiste no fato de palavras apresentarem a mesma estrutura fonológica, mas sua carga semântica é diferente. Esmiuçando o fenômeno, encontram-se as homônimas homófonas, que são aquelas palavras iguais na pronúncia, mas diferentes na ortografia e no sentido. São exemplos *concerto* (composição de uma orquestra sinfônica) e *conserto* (manutenção de algo). Aqui me interessa o par homônimo homófono **remição e remissão**.

O primeiro vocábulo, *remição*, varia os seus significados em “Redenção de pecados ou crimes por meio de penitência”³³; “Desobrigação do cumprimento de uma obrigação ou pena. = QUITAÇÃO, RESGATE”³⁴; “Ação ou efeito de remir; ação de se livrar, se libertar ou resgatar”³⁵. Por seu turno, a palavra *remissão* gira em torno de significados como “Perdão de

³³ Cf. REMIÇÃO. In: DICIONÁRIO Online Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

³⁴ Cf. REMIÇÃO In: DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 18 mar. 2019.

³⁵ Cf. REMIÇÃO. In: DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

algo ou de alguém”³⁶; “Disposição para desobrigar o cumprimento de uma obrigação ou pena. = CLEMÊNCIA, INDULGÊNCIA, MISERICÓRDIA, PERDÃO”³⁷; “Sentimento de compaixão ou de misericórdia; indulgência”³⁸.

As palavras não são neutras. Cada escolha vocabular traz em seu cerne uma carga ideológica. Destarte, para além de uma imagem acústica, conforme a noção saussuriana³⁹, os signos linguísticos estão diretamente relacionados à estrutura social, por isso, lembrando Mikhail Bakhtin (1997), o objetivo dos estudos da linguagem é “[...] a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos” (BAKHTIN, 1997, p. 94).

Assim, destaco a carga ideológica relacionada ao par homônimo homófono *remição* e *remissão*. No primeiro, flutuam noções como *redenção*, *resgate* de modo a apontar para certo traço religioso, missionário por trás da palavra.

Alargando essa interpretação, aponto para a concepção da EJA em contextos de privação e restrição de liberdade e para uma possibilidade de salvação desses sujeitos, visão prejudicial para o ensino nesses espaços, que concebe os Educandos e as Educandas como sujeitos que necessitam ser salvos (ficam as perguntas: *de quê? para quê?*).

Por sua vez, o segundo homônimo (*remissão*) gira em torno de noções como *compaixão*, *perdão*, *indulgência*. Dessa maneira, no mesmo exercício de alargar interpretações, ao transpostar para a Educação em contextos de privação e restrição de liberdade, essa visão também é prejudicial, visto que concebe Educandos e Educandas como sujeitos culpados que necessitam de um perdão.

Tema de diversas contestações por parte de diferentes setores da nossa sociedade, foi apenas em 2011 que os sujeitos em situação de privação de liberdade passaram a ter o direito de diminuir a pena por meio do estudo. Ocorreu, nesse período, a edição da Lei nº 12.433, por meio da revisão dos artigos 126 e 129 da Lei de Execução penal “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”. Assim, consta na mesma lei que é dever do Estado fornecer o atendimento educacional por meio da capacitação profissional e da instrução

³⁶ Cf. REMISSÃO. In: DICIONÁRIO Online Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

³⁷ Cf. REMISSÃO. In: DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 18 mar. 2019.

³⁸ Cf. REMISSÃO In: DICIO. Dicionário Online de Português, disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

³⁹ Para Ferdinand de Saussure (linguista e filósofo suíço), a língua é um sistema de signos formado pela dicotomia significante e significado, ou seja, a imagem acústica e o seu sentido, contudo o linguista não leva em conta a estrutura social, como faz Mikhail Bakhtin.

escolar, de maneira a propiciar que, durante o cárcere, o sujeito conclua a formação básica educacional.

Com isso, nos estabelecimentos em que são prestadas atividades de ensino escolar, o(a) Educando(a) passa a ter direito de abater 1 (um) dia da pena a cada 12 (doze) horas de estudos, sendo que essas horas devem ser divididas em, no mínimo, 3 (três) dias. Todavia, tal assistência educacional não atende de forma satisfatória todos os espaços penais no território nacional. Segundo o último levantamento do INFOPEN (2019), apenas 12% das pessoas em situação de privação de liberdade estão envolvidas em algum tipo de atividade educacional, sendo que 10% estão matriculados em atividades de ensino escolar, totalizando 61.642 (sessenta e um mil, seiscentos e quarenta e dois) e 2% estão envolvidos em atividades educacionais complementares, um total de 12.898 (doze mil, oitocentos e noventa e oito).

Tendo em vista a pouca abrangência do atendimento educacional em espaços de privação de liberdade, conforme evidenciam os dados, é perceptível a necessidade de uma nova perspectiva no que diz respeito à EJA prisional. Para tanto, atividades educativas em espaços penais não podem ser mais vistas como “prêmios a bandidos”, e sim como uma possibilidade viável para uma sociedade que projeta um horizonte justo, em que o resgate da cidadania e a quitação da dívida do preso com a sociedade seja uma perspectiva real e não uma farsa social.

3.2.3 Múltiplos letramentos – toques sobre o ensino de Linguagens em contexto de privação de liberdade

Certa vez, em uma aula no CRGPL, entre uma regra de acentuação e outra, notei certo cansaço e desânimo no olhar das Educandas. Na tentativa de descontrair o encontro, comecei a cantar. Não tenho qualquer técnica de canto, por isso a intenção era muito mais trazer leveza ao ambiente e, com a minha voz desafinada, provocar risos.

Para aquele momento escolhi cantar o refrão de uma música do Mc Marcinho, um dos precursores do *funk* carioca. Para meu espanto, os risos e a minha voz fora do tom foram atravessados pelo caminhar firme da agente de segurança, que parecia bater as botas com força ao chão para impor sua autoridade. Ao chegar à porta da cela-de-aula em que lecionava, dirigiu-se a mim e disse (em tom de censura): “Professor, você não considera o *funk* impróprio para este ambiente?”.

Nesse episódio, a funcionária da segurança não se preocupou em saber o motivo que justificasse aquele momento de interação. Não se preocupou em entender a importância desse

ritmo para a constituição da identidade das Educandas. Ela se preocupou, apenas, em reprimir aquele momento. Na ação da agente de segurança, está presentificada toda uma estrutura que violenta os sujeitos periféricos e seus conhecimentos, suas produções culturais. Dessa forma, dada à origem preta e favelada, o *funk* carioca é “impróprio” para o ambiente escolar, juízo estendido aos corpos pretos e favelados, muitas vezes vistos, também, como “impróprios” para a escola.

O intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos, em seu livro *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015), chama a atenção para o caráter histórico do processo de inferiorização das culturas e dos sujeitos negros e indígenas, ou em seus termos, povos *afro-pindorâmicos*. O autor destaca que tal ataque fazia parte do projeto do invasor-colonizador para legitimar a dominação desses povos:

No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas (SANTOS, 2015, p. 37-38).

Contudo, destaca o intelectual, “[...] na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes” (SANTOS, 2015, p. 37-38). Destaco, a partir das minhas vivências como docente no sistema prisional, os letramentos⁴⁰ dos sujeitos em situação de privação de liberdade, como um traço da resistência cultural, da qual falou Antônio Bispo dos Santos. Na precariedade, essas pessoas constroem suas identidades, seus modos de comunicação. Com isso, a linguagem é utilizada ora como expressão da individualidade, ora como instrumento para driblar a constante vigilância dos funcionários da segurança.

Por isso, os letramentos adotados pelos(as) Educandos(as) do sistema prisional não são vistos, neste trabalho, na perspectiva da falta-precariedade-incompletude de saber, mas sim como elemento constituinte da identidade desses sujeitos, moldado a partir do enfrentamento à violência que consiste a experiência do encarceramento, em um movimento de driblar-enganar-transgredir a opressão do sistema que aprisiona, que violenta os corpos.

⁴⁰ Para além da modalidade escrita da língua, o letramento é aqui entendido como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Nesse sentido, o espaço do presídio nos oferece uma potente metáfora para pensar tal movimento de driblar a opressão, qual seja, é no cochilo do guarda que se constrói, nas frestas da *capa* (porta de grades da cela), nos buracos da *ventana* (janela também de grades localizada ao fundo da cela), as táticas de reexistência. Desse modo, enxergo que, nos “cochilos” do opressor, surge das frestas das grades do projeto educacional colonial a Educação pautada na expressão “gato preto”, qual seja uma prática construída a partir dos múltiplos letramentos, das práticas negras e periféricas que trazem, por exemplo, para o catolicismo as mandingas, as mirongas da religiosidade de matriz africana, ou mesmo, se apropriam de modos da poética ocidental para recriá-los, reelaborá-los nas poéticas *rap*, poéticas samba, poéticas *funk*, poéticas do feitiço (presentes nos cantos e nas narrativas dos candomblés, umbandas, omolokôs...).

Mas a escola é um espaço que, geralmente, reproduz as desigualdades estruturantes da nossa sociedade. Com isso, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, são valorizadas as práticas de letramento⁴¹ dominantes, bem como a língua padrão, fator que reforça os preconceitos acerca desses indivíduos (dentre os quais o linguístico). Dessa maneira, transforma o ensino em algo artificial, que pouco ou nada diz sobre a realidade do Educando e da Educanda. A esse respeito, Barton e Hamilton afirmaram que a Educação, como produto da classe dominante, apresenta uma tendência a:

[...] apoiar práticas de letramento dominantes que podem ser vistas como parte de formações discursivas, isto é, configurações institucionalizadas do poder e do conhecimento que tomam corpo nas relações sociais. Outros letramentos vernáculos que existem na vida cotidiana das pessoas são menos visíveis e recebem menor apoio (BARTON, HAMILTON, 2004, p. 118, *apud* SITO, 2010, p. 29).

Nesse sentido, a escola ocupa um lugar da doutrinação-domesticação dos corpos e mentes, de modo que é, pois, um dos mecanismos complexos de manutenção do *status quo*. Por isso, este trabalho busca se filiar a uma perspectiva afrocentrada, decolonial, a fim de apontar caminhos para um ensino de linguagens em que outros letramentos são meios para a emancipação do Educando e da Educanda, tendo em vista as demandas dos sujeitos do sistema prisional. Lembro, com isso, os pesquisadores Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, no livro *Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas* (2018), que afirmam a necessidade

⁴¹ Práticas de letramento consistem nas utilizações da escrita, da leitura em uma sociedade e está relacionada aos significados que os sujeitos atribuem a esses usos. Dessa maneira, confere maior ou menor prestígio a um letramento a depender do contexto em que esse emerge.

de deseducarmos a Educação, de maneira a superar a lógica do controle de corpos e mentes, característica do projeto colonial:

Estamos convencidos de que nós, educadores, temos uma tarefa urgente: precisamos nos deseducar do cânone limitador para que tenhamos condições de ampliar os horizontes do mundo, nossos e das nossas alunas e alunos. Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19).

Na ação de “deseducar do cânone”, para explorar referenciais outros, diferentes da agenda colonial, entendo ser o reconhecimento dos múltiplos letramentos um caminho para tal construção. Nessa perspectiva, é possível pensar um ensino de linguagens *denegrado* e *pluriuniversal*, ou seja, aquilo que Renato Nogueira (2012) classifica como uma Educação construída a partir das contribuições do povo negro, de maneira a questionar a pretensa universalidade dos currículos, construídos com base em uma visão branca-eurocêntrica-cristã-heteronormativa, mas que se proclama neutra-imparcial-igual.

Todavia, é imprescindível compreender a hegemonia dos chamados *letramentos escolares* sobre os demais. A esse respeito, o pesquisador Brian Street (2014) atribui a prevalência de determinadas práticas de leitura e escrita ao que ele chamou de *pedagogização do letramento* (STREET, 2014, p. 121). Para tanto, o autor chama atenção ao caráter ideológico da noção de pedagogia, empregada pelo intelectual:

[...] não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita. Seja observando interações adulto-criança, o desenvolvimento de brinquedos e softwares educativos em casa, ou os procedimentos associados ao ensino em sala de aula, pedagogia assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita (STREET, 2014, p. 122).

Como exposto, a escola é uma instituição sujeita ao pensamento da elite opressora. As práticas de leitura e escrita escolares (leia-se também práticas de leitura e escrita da classe dominante) são legitimadas no pensamento cotidiano para conferir prestígio social ao sujeito que as domina. Nesse ponto, está o caráter ideológico da *pedagogização do letramento* citado por Brian Street (2014), qual seja, a valorização de determinados letramentos se dá, por assim dizer, na origem social desse, ou seja, são valorizadas as práticas de leitura e escrita da elite. Por sua vez, outras são deslegitimadas, fator que prejudica o ensino que não dialoga com o cotidiano dos(as) Educandos(as).

A esse respeito, a linguista Ana Lúcia Silva Souza escreveu o livro *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop* (2011), no qual apresenta a sua pesquisa realizada junto a jovens ativistas do movimento *Hip-Hop*. A pesquisadora entende o movimento como uma agência de letramento, e seus membros como agentes de letramento, de modo a afirmar a identidade do sujeito periférico. Em sintonia ao exposto por Street (2014), a pesquisadora afirma que:

[...] a escola não tem dado conta de reconhecer e legitimar a presença de outras culturas e de outros letramentos que já estão lá dentro. Estão nas falas do alunado, nos gestos, nas roupas, nos temas e nas formas de dizer e de reportar-se crítica e positivamente em relação às matrizes sócio-históricas, revelando padrões sociais e culturais de uso da linguagem, importantes nas ações cotidianas (SOUZA, 2011, p. 159).

Portanto, no ambiente escolar, são (re)produzidos os ataques do pensamento dominante. Dessa forma, é estabelecido o conflito entre a cultura da escola e as culturas dos(as) Educandos(as). Percebo também, em muitas ocasiões, uma conduta colonizadora por parte de nós, Educadores(as). Adotamos nesses casos uma postura que nos hierarquiza perante os(as) Educandos(as), ou seja, ignoramos a trajetória humana desses sujeitos, supervalorizando o conhecimento formal e deslegitimando o que, como citou a linguista, já “está dentro da escola”.

Salvo os contextos, penso a semelhança desse posicionamento por parte de muitos(as) Professores(as) ao processo adotado pelos invasores europeus-cristãos-caucasianos, que subjugarão os saberes dos povos dos quais roubaram a terra, bem como usurparam os seus recursos.

Souza (2011) situa o *Hip-Hop* em uma perspectiva histórica para entender o movimento como um dos traços da cultura do povo negro, que, durante séculos de perseguição, precisou ressignificar-renomear-reformular os modos de existir, inclusive quando pensamos os usos da linguagem.

A essas novas maneiras de existir e de se apropriar da linguagem, a pesquisadora chama de *Letramentos de Reexistência*. Tal definição é apresentada quando a autora narra a experiência dos(as) jovens ativistas do *Hip-Hop* com as práticas de leitura e escrita que se apropriam da Língua Portuguesa. A linguista evidencia que os(as) jovens:

[...] valorizavam a cultura letrada escolarizada, embora refutassem em muitos momentos, como principalmente a reinventavam, reformulavam, rediziam e praticavam. Nesse movimento, eles não apenas resistiram a um modelo de letramento excludente apoiado em formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais. Daí a nomeação

letramentos de *reexistência* e não apenas “resistência” (SOUZA, 2011, p. 158).

Logo, reexistir implica (re)inventar a existência, entender que os sujeitos historicamente marginalizados são protagonistas da própria narrativa. Com isso, ela se tornar uma melhor escolha conceitual, ao passo que a noção de resistir implica uma resposta à ação do outro, fazendo dos(as) negros(as), por exemplo, coadjuvantes das ações brancas.

3.2.3.1 “Isso aí é literatura?” “Deu gato preto no vaso chinês”

Como professor de Língua Portuguesa, chamou-me bastante atenção os usos da linguagem pelos(as) Educandos(as) no sistema prisional. Para além da variante linguística, evidenciada na oralidade, a escrita também ocupa espaço fundamental no cotidiano dessas pessoas. Certa vez, ouvi de um Educando: “professor, umas coisas são para ser gritadas, umas coisas são para ser ouvidas, umas coisas são para ser escritas, umas coisas são para ser lidas”.

Guiado por tal declaração, percebi a importância dos “catus”, nome dado pelas pessoas em situação de privação de liberdade aos bilhetes utilizados para a comunicação com os “parceiros de caminhada” (principalmente no que diz respeito a assuntos confidenciais) e com os(as) funcionários(as) da unidade para solicitar atendimentos de saúde, jurídico, odontológico e outros.

Outro exemplo interessante é a adoção da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), chamada de “escrever ou falar com a mão”. Ela é utilizada para se comunicar com companheiros(as) de celas distantes ou mesmo para manter em segredo determinados assuntos. Eles(as) adotam o alfabeto em LIBRAS por intermédio da ação de “soletrar as palavras com as mãos”.

Nesse sentido, tanto a adoção da modalidade escrita, por meio do “catu”, quanto o uso da LIBRAS para “escrever ou falar com a mão” são exemplos de Letramentos de Reexistência. Os códigos são descolados de seus contextos originais e moldados à realidade desses sujeitos, de forma a constituírem o processo da construção de novos modos de reexistirem. A esse respeito, Brian Street (2014) chama a atenção para o fato de que o letramento é adaptado ao contexto ao ser introduzido em uma sociedade. Nas palavras do autor:

À medida que o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo já existente nas sociedades receptoras, elas o adaptam e corrigem segundo os

significados, conceitos de identidade e epistemologias locais: como dizem Kulick e Stroud, a questão não é qual o "impacto" que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento (STREET, 2014, p. 124).

É necessário, portanto, que os(as) docentes reconheçam, legitimem a trajetória humana do(a) Educando(a) e a própria trajetória. Somos sujeitos complexos. Assim, a ilusão-imposição da neutralidade do(a) Educador(a) atrapalha a interação e a aprendizagem.

Em cela-de-aula, não sou neutro. O ser negro, o ser periférico, o ser candomblecista me fazem professor. Tendo em vista esse aspecto, o conflito das identidades não é algo a ser dispensado, mas sim um dos caminhos para a construção do conhecimento.

Desse modo, é possível fazer da sala de aula aquilo que bell hooks (2013) define como uma *comunidade de aprendizado*, ou seja, um ambiente em que o professor não é o único responsável pela construção do conhecimento, um ambiente em que a presença de todos é valorizada e onde há o reconhecimento de que “[...] todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usados de modo construtivo, eles promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 18).

No meu primeiro dia como professor do presídio, iniciei a aula a partir da seguinte pergunta: “você gosta de literatura?”. Como já imaginava, o silêncio tomou conta da sala em ambas as unidades. Nesse instante, recitei, a partir da memória, os potentes versos da canção dos Racionais Mc’s “Capítulo 4, Versículo 3”, faixa do álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997), da qual destaco os seguintes trechos:

[...]
 Meu estilo é pesado e faz tremer o chão
 Minha palavra vale um tiro... eu tenho muita munição
 [...]
 Fronteira do céu com o inferno
 Astral imprevisível, como um ataque cardíaco no verso
 Violentamente pacífico, verídico
 Vim pra sabotar seu raciocínio
 Vim pra abalar seu sistema nervoso e sanguíneo
 Pra mim ainda é pouco Brown cachorro louco
 Número um... dia terrorista da periferia
 Uni-duni-tê, eu tenho pra você
 Um rap venenoso ou uma rajada de Pt.

A poesia-*rap* do grupo utiliza um léxico que, à primeira vista, apresenta uma carga semântica pejorativa. É utilizado, por exemplo, nas reportagens dos jornais sensacionalistas ao descrever a periferia. Contudo, o Eu que narra reverte a primeira violência da linguagem,

de modo que a “PT”⁴² que oprime o morador da favela nos “esculachos” da PM, na canção, reflete a potência do *rap* que “vale um tiro”. Isso para sustentar uma literatura compromissada com o social, com os seus tiros, que atravessa e rasga a forma canônica, que, em sua métrica, higieniza a literatura com o seu discurso de “arte pela arte”, com o “belo autônomo”, com o “objeto-artístico-alheio-a-sociedade”.

As literaturas das alteridades⁴³, portanto, rasga(ra)m o pretensio campo neutro da historiografia literária nacional, que, por exemplo, omitiu o negro da pele de Machado de Assis, tratou Cruz e Sousa como o “negro de alma branca”. Ou mesmo ainda naquela que considero a maior injustiça da nossa história literária: a ausência de Maria Firmina dos Reis dos manuais de literatura brasileira, escritora que, em 1859, publicou o romance *Úrsula*, o primeiro escrito por uma mulher em toda a América Latina, o nosso primeiro romance abolicionista.

Desse modo, ao fugirem ao projeto colonial que estrutura a literatura brasileira, a literatura das alteridades (da qual enxergo os Racionais Mc’s como representantes) molda outro cânone, com outras experimentações da linguagem, outras temáticas, outros pontos de vista.

Com isso, lembro, pois, a noção de *literatura ruidosa* proposta pelo teórico da literatura Adélcio de Sousa Cruz (2009), em contrapartida ao conceito de *mercadoria da crueldade*. O autor propõe os conceitos a partir do que classificou como “narrativas contemporâneas da violência”. Para o teórico, a noção de *literatura ruidosa* contempla os escritos cuja tradição deriva “[...] de autores como Lima Barreto e outros tais, como Carolina Maria de Jesus e seu romance *Quarto de despejo* (1960), João Antônio e seu *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963)” (CRUZ, 2009, p. 8).

Cruz (2009) chama atenção para o fato de que “tanto a *mercadoria da crueldade* quanto a *literatura ruidosa* se utilizam da violência como tema e recurso estético” (CRUZ, 2009, p. 8). No entanto, “enquanto a primeira reforça estereótipos em relação à representação do subalterno, a segunda tem, por sua vez, vozes narrativas que apresentam aspectos humanos ocultos ou negados às personagens subalternas” (CRUZ, 2009, p. 8).

O conceito de *Literatura ruidosa* nos diz sobre uma produção literária que não só o mercado editorial hegemônico, mas também a história literária, busca invisibilizar-silenciar. Contudo, esse é um tipo de “[...] silêncio que também afeta” (CRUZ, 2009, p. 17), ou seja, a

⁴² Pistola utilizada comumente pela Polícia Militar.

⁴³ Por literaturas das alteridades, entendo a literatura negra, a literatura feminina, a literatura LGBT, a literatura indígena. Ou seja, a literatura produzida por e para grupos historicamente marginalizados, de maneira a abordar temáticas, usos da linguagem, ponto de vista desses grupos.

falta do registro de escritores negros e periféricos, por exemplo, depõe sobre o racismo da nossa sociedade. Com isso:

A narrativa contemporânea advinda das margens que, apesar do silêncio inicial, sob as mais variadas tentativas de mantê-la na invisibilidade, não poderá mais ser ignorada. Ela, assim como diversas formas de manifestações artísticas, vem abrindo mais um espaço de diálogo, discutindo à sua maneira os aspectos problemáticos da fratria, tanto da letra quanto do corpo social (CRUZ, 2009, p. 17).

Destarte, a *Literatura ruidosa* evidencia as rachaduras do conceito de “nação brasileira”. Tal discurso literário traz à roda as vozes silenciadas-invisibilizadas-violentadas ao longo da constituição do país. Assim, em sala de aula, lemos essa literatura que causa ruídos, que tira o leitor do seu lugar comum, que tenciona o *status quo*.

Dessa maneira, ao dar “gato preto” no ensino de linguagens, busco uma sintonia com o conceito proposto por Adélcio Sousa Cruz (2009). Ou seja, sigo da *Literatura ruidosa* para (quem sabe?) pensar a criação de um *Ensino ruidoso*. O autor critica a pretensa universalidade dos currículos, o projeto colonial que molda a Educação em nosso país e a busca de construir respostas e perguntas que possibilitem a emancipação dos sujeitos frente à situação de opressão.

Na empreitada de pensar um ensino que cause *ruído* no *status quo*, lembro a recepção do texto *A vida é loka* (2007), do autor Sérgio Vaz, grande nome da literatura periférica:

Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma de quase 400 páginas na mão.
 Um as minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.
 Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
 Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando versos na calçada.
 O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.
 Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.
 A Vida não é mesmo loka?
 (VAZ, 2007).

O texto de Sérgio Vaz reflete uma possível função social da literatura, que, no contexto periférico, é um caminho para a emancipação dos sujeitos a partir da arte. Destaco no autor a semelhança com o discurso dos Racionais Mc's. Aqui o livro se mostra como uma arma com mais de 400 páginas, pois a literatura se torna nesses espaços um meio para “esvaziar as cadeias” e “desempregar os datenas”. Dessa forma, desmontando a indústria do

crime que lucra com o tráfico, que lucra com a equivocada guerra às drogas, que lucra com o sistema prisional, que lucra com a mídia sensacionalista e para a qual as vidas negras, periféricas pouco ou nada valem.

Por fim, pensando a literatura em sua possibilidade transgressora, lembro duas situações do projeto “Sarau preso”, momento no qual levava alguns dos meus livros para as unidades penais para que os Educandos e as Educandas lessem e apresentassem os textos.

A primeira situação aconteceu no PREVESP, no pavilhão masculino. Estava em um dia de galeria agitada, pois a unidade estava sem água. Nessa ocasião, em meio a todo o barulho, um dos Educandos pegou um dos livros, sentou-se embaixo da pia (localizada ao fundo das celas-de-aula) e se pôs a ler. Concomitante a essa ação, percebi que toda a sala estava em silêncio, alheia ao barulho que vinha dos corredores, cada um com um livro na mão.

A segunda aconteceu no CRGPL, também no mesmo projeto. A classe estava em silêncio. Daí uma das crianças quebrou a tranquilidade da sala com o choro. Antes que eu pudesse oferecer qualquer auxílio à mãe-aluna, ela pegou a criança, saiu do recinto e começou a amamentar o bebê enquanto lia o livro. Lembrei-me da central importância da minha mãe para a minha formação como leitor.

3.2.4 O gênero, os sujeitos – ou para “dar gato preto” é preciso pensar interseccionalmente

Iniciei o texto desta dissertação falando da especificidade do campo que originou a pesquisa sobre a qual reflito aqui. De fato, lecionar na Escola Estadual Herbert José de Souza implica o contato com múltiplas formas de reexistir, no PREVESP, as diferenças entre os antigos sujeitos do pavilhão hétero, do anexo LGBT, e agora com toda a pluralidade das mulheres. Além dessas realidades, há as diversas vivências das mães do CRGPL, vindas de diferentes cidades do estado, em alguns casos, de outras regiões do país.

Como professor, essas múltiplas formas de reexistir fomentaram uma inquietação sobre “como pensar uma *práxis* pedagógica que escapasse ao projeto colonial e, ao mesmo tempo, trabalhasse os conteúdos orientados pelas diretrizes estaduais, nacionais, que abordassem as diferenças desses sujeitos?”. Em um primeiro momento, a condução das aulas incutiu em um erro, qual seja, homogeneizar as vivências dos Educandos e das Educandas. Como isso me frustrava, por diversas vezes, pois esperava que os Educandos e as Educandas do anexo LGBT, mas também do CRGPL me dessem as mesmas respostas encontradas no pavilhão hétero.

Esperava que as Educandas, por exemplo, se vissem representadas em textos literários cuja temática era o universo masculino. Evidentemente, a questão não é limitar o acesso das Educandas a esses discursos, mas sim ter em mente que a recepção desses textos será distinta dada à diversidade de vivências.

Logo, trabalhar com as Educandas do PREVESP se mostrou um momento potente de certa correção do equívoco inicial da escolha dos textos literários. Nessa oportunidade, lemos textos que propiciavam outras percepções de mundo, por exemplo, os que tratavam do universo feminino, dentre esses, destaco as leituras de Conceição Evaristo e o seu *Ponciá Vicêncio* (2003), Chimamanda Ngozi Adichie e o seu *Para educar crianças feministas: um manifesto* (2017), ou ainda Maria Stella de Azevedo Santos (Mãe Stella de Oxóssi) e o seu *Meu tempo é agora* (2010).

O ponto a ser debatido é, portanto, saber que os discursos são socialmente localizados em espaços de disputas de poder, é saber que, por exemplo, o racismo é um problema de negros e brancos, é saber que o machismo é também um problema dos homens. Contudo, os sujeitos falam de diversas perspectivas sobre esses pontos. Daí a necessidade de entender que todos nós temos um *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) e que:

[...] falar a partir de lugares, é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos. Como disse Rosane Borges para a matéria *O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público*, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismos e sexismo” (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Assim, a compreensão desses diversos locais é fundamental para o desenvolvimento da *práxis* pedagógica aqui proposta. Na construção de um ensino das/para as alteridades, é fundamental entender que nossa sociedade é estruturada a partir de preconceitos, dentre os quais, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, o preconceito de classes, que moldam o nosso cotidiano em seus diversos níveis, nos modos como nós utilizamos, por exemplo, a linguagem, as músicas que ouvimos, a literatura que consumimos. Com isso, a prática escolar, muitas vezes, é influenciada por essas visões hierarquizantes.

Tendo em vista esses processos de hierarquização, a pessoa que é, simultânea e inseparavelmente, vítima de diversos processos de opressão sustentados pelo projeto colonial (por exemplo, uma mulher pobre, negra e lésbica), ocupa lugares de menor prestígio social. Por isso, pensar a sociedade na qual estamos inseridos a partir da noção de interseccionalidade

é uma questão da ordem do dia. Entendo esse conceito a partir da definição apresentada pela intelectual Carla Akotirene, que registra no seu livro *O que é interseccionalidade?* (2018):

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Akotirene (2018) dá o exemplo de interseccionalidade a partir da vivência das mulheres negras. Aqui o conceito será utilizado para pensar as experiências das Educandas do CRGPL, bem como as do PREVESP. Essas experiências são afetadas pelo encarceramento, pela LGBTfobia, pelo machismo, pelo racismo, pelo capitalismo. Logo, para “dar gato preto” no ensino, é necessário pensar as vivências como professor do sistema prisional a partir de uma visão interseccional. É preciso levar em consideração que as pessoas que ali estão e com os quais pude conviver-aprender apresentam diversas trajetórias, possuem diferentes necessidades, mas também estão sujeitas a diferentes situações de opressão.

Devido à noção de interseccionalidade e às especificidades dos sujeitos desta pesquisa, que consistem na sua maioria em mulheres negras (pretas e pardas), pobres, com trajetórias escolares interrompidas, é importante recuperar as noções desenvolvidas por Lélia Gonzalez sobre a condição da mulher negra em nossa sociedade. A intelectual, de certo modo, antecipa o referido conceito, que atenta para as opressões impostas, simultânea e inseparavelmente, a essas mulheres.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (GONZALEZ, 1984, p. 224).

Segundo Gonzalez (1984), a cultura brasileira herdou do projeto colonial o mito da democracia racial, que transmite a ideia da interação harmônica entre as raças. O país, que se orgulha de ter-um-pé-na-cozinha, o país mestiço (mas, que se quer branco) e por-sermos-todos-mestiços, falar das questões raciais significa ir contrário ao projeto de nação, significa inventar-o-racismo-no-bra(nco)sil.

Esse discurso faz com que sejam impostos às pessoas negras, em especial mulheres, determinados papéis em nossa sociedade, que são naturalizados, pois não-há-discriminação-racial. E nesse racismo-é-coisa-de-lá-de-fora, o negro brasileiro segue ocupando a “lata de

lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação” (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Como, então, superar essa situação de opressão? Lélia Gonzalez dá a letra que uma das possíveis ações passa por reivindicarmos os discursos, reivindicarmos nossa voz, pois “[...] temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa” (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Aqui esses sujeitos falam, portanto, a partir do lugar que é visto pela sociedade como o depósito de pessoas (prisão). Ao falarem, expressam seus afetos, suas interpretações de mundo, falam por meio das entrevistas, dos seus textos literários que convidam o leitor a sair do seu lugar comum e a sentir o mundo a partir dos olhos da pessoa em situação de privação de liberdade, de maneira a desnaturalizar percepções que desumanizam essas pessoas.

E é nesse exercício de alteridade que podemos descolonizar nossos olhares, de modo a entender o local de onde essas pessoas falam. É, pois, uma oportunidade de entendermos, por exemplo, as violências que são praticadas pelo Estado em suas instituições de sequestro. Ao pensarmos a estrutura desse sistema, inclusive no que diz respeito à arquitetura dessas instituições, percebemos o quanto elas se mostram pensadas por homens e para homens.

Desse modo, as mulheres em situação de privação de liberdade são submetidas a tal grau de violência que até mesmo as questões de higiene íntima não são asseguradas a elas, muitas vezes faltando objetos, como os absorventes, o que as obriga a utilizarem, para substituí-los, miolo de pão, como observou Juliana Borges (2018):

[...] recorrer a expedientes alternativos e insalubres, como o uso do miolo de pão em seus ciclos menstruais. Outro exemplo é o do uso do papel higiênico, quando é sabido que mulheres utilizam mais o sanitário para urinar do que homens, obrigando-as a situações aviltantes de utilização de pedaços de jornais velhos e sujos para a sua higiene íntima (BORGES, 2018, p. 97-98).

Quanto a isso, as Educandas do PREVESP relataram a constante falta de água, os vasos entupidos que as obrigaram a defecar nas embalagens nas quais recebiam a alimentação. Contavam que, nesse processo, depois de se alimentarem, realizavam suas necessidades nesses recipientes. Em seguida, os embalavam em sacolas plásticas para serem recolhidas pelas faxinas.

Outro livro que vai denunciar os crimes cometidos pelo Estado brasileiro contra as mulheres nas prisões é o volume *Presos que menstruam* (2019), da jornalista Nana Queiroz:

É fácil esquecer que mulheres são mulheres sob a desculpa de que todos os criminosos devem ser tratados de maneira idêntica. Mas a igualdade é desigualdade quando se esquecem as diferenças. É pelas gestantes, os bebês nascidos no chão das cadeias e as lésbicas que não podem receber visitas de suas esposas e filhos que temos que lembrar que alguns desses presos, sim, menstruam (QUEIROZ, 2019, p. 19).

A jornalista utiliza-se da imagem do ciclo menstrual como característica que singulariza a condição das mulheres frente ao injusto sistema penal. Nesse caso, como já citado, essas mulheres não dispõem de recursos básicos para que tenham a sua dignidade humana assegurada. Assim, por mais que, na interpretação da Justiça, essas pessoas sejam reduzidas à condição de *preso*, pois, de acordo com essa perspectiva, todos-devem-ser-tratados-da-mesma-forma, são criminosos, essas mulheres possuem suas demandas, suas histórias, suas personalidades, seus desejos, questões que não cabem num número do INFOPEN, que estouram o significado da palavra *preso*. Elas são mães, são esposas, são filhas... são mulheres.

3.2.4.1 “Aqui são duas cadeias para pagar, a minha e a da minha filha”: mães encarceradas

O CRPL é um lugar singular, estruturalmente, é bem diferente do PREVESP. Estar ali me desperta uma sensação confusa. Geograficamente, a unidade está localizada no bairro Angicos. Destaco aqui que o nome do bairro é em si algo que precisa ser observado⁴⁴, pois foi na pequena cidade homônima do sertão do Rio Grande do Norte que, no início da década de 1960, Paulo Freire aplicou o seu método de alfabetização que ficaria, anos mais tarde, mundialmente reconhecido. Na ocasião, foram alfabetizadas 300 pessoas em um intervalo de 40 horas.

Por sua vez, o bairro Angicos, localizado em Vespasiano, é cortado pela Linha Verde (MG-010). Essa obra, quando iniciada, anunciava o desenvolvimento da Região Metropolitana. A Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves seria o colar de pérolas, símbolo da nova era mineira com a assinatura de Oscar Niemeyer. Não por acaso, em tom anedótico, tenho o hábito de dizer que a sede do governo é uma “mistura de Brasília com Pampulha”.

A integração entre Belo Horizonte e Região Metropolitana não aconteceu com a Linha Verde. Continuamos a morar em cidades dormitórios, estudamos, trabalhamos, nos divertimos

⁴⁴ Nas pesquisas sobre o nome do bairro, também foram encontradas referências à Grota do Angicos, em Poço Redondo, Sergipe, local onde Lampião e seu bando foram mortos pela polícia.

em Belo Horizonte, dormimos em nossos bairros, nos amassamos em ônibus ainda antes dos primeiros raios do sol, para garantir o funcionamento da capital.

O Angicos, no meu olhar, é uma metonímia dessas contradições. Do lado da igreja católica, o bairro apresenta casas luxuosas, a sede de futebol, o restaurante. Do outro lado, traz a marca indelével da antiga clínica Serra Verde, último manicômio que prestava atendimento a Belo Horizonte e região metropolitana a ser fechado. O local ocupa significativo espaço no imaginário cultural mineiro. As casas, apesar de aparentarem antigas, ainda não foram terminadas... É desse lado que está o CRGPL. Na rua estreita que dá acesso à portaria do CRGPL, essas casas antigas, mas ainda em construção, formam um corredor com o elevado muro da unidade, dando à via certo traço claustrofóbico.

Passados os portões, o CRGPL se mostra completamente diverso do PREVESP. O conflito de emoções ao qual me refiro se deve ao fato de o local, ao mesmo tempo, apresentar as características de um hospital, de uma creche e de um presídio. Assim, ao andar pelo corredor, a leveza dos desenhos dos personagens infantis pintados nas paredes é vista pela fresta da grade das fortes portas de aço que separam os corredores e que trancam os dormitórios das mães e crianças sequestradas pelo Estado brasileiro.

Nesse contexto, escutei de uma das Educandas: “Professor, aqui são duas cadeias para pagar, a minha e a da minha filha”. A Educanda justificou a afirmação a partir da constatação de que, assim como ela, a sua bebê recém-nascida também estava privada de liberdade. Se por um lado essas crianças estão próximas de suas mães, por outro:

Por mais que sejam desejadas e amadas pelas mães, essas crianças enfrentam, desde antes de nascer, um ódio social doloroso que se materializa na violência policial. São inúmeros os estudos que indicam que aspectos psicológicos, emocionais e sociais da criança começam a se delinear dentro da barriga da mãe. Por isso, é imensurável a profundidade dos traumas com que esses bebês nascem (QUEIROZ, 2019, p. 117-118).

Esse ódio social do qual fala Queiroz (2019) era perceptível no cotidiano da unidade, por exemplo, na dolorosa combinação dos signos linguísticos presa e RN (recém-nascido). Eles eram utilizados por parte da equipe de segurança para se referir às mães em situação de privação de liberdade e seus filhos.

Até o final do ano de 2019, se comparado a 2017, quando comecei a lecionar naquele local, o número de mulheres e crianças da unidade reduziu drasticamente. Felizmente, após as diversas lutas para a garantia dos direitos das mães em situação de privação de liberdade, houve a conquista do *Habeas Corpus* coletivo para as mães com crianças menores de 12 anos.

Acerca disso, registrou o ministro do Supremo Tribunal Federal Ricardo Lewandowski, relator do processo, que:

[...] a prisão preventiva, ao confinar mulheres grávidas em estabelecimentos prisionais precários, subtraindo-lhes o acesso a programas de saúde pré-natal, assistência regular na gestação e no pós-parto, e ainda privando as crianças de condições adequadas ao seu desenvolvimento, constitui tratamento desumano, cruel e degradante, que infringe os postulados constitucionais relacionados à individualização da pena, à vedação de penas cruéis e, ainda, ao respeito à integridade física e moral da presa (STF, 2018, p. 4).

Desse modo, o texto do ministro evidencia o que já constatamos, isto é, o quanto o encarceramento é prejudicial para as mães e para essas crianças que passam os primeiros anos de vida privadas de liberdade no CRGPL. Por isso, me coloco a favor da liberdade de todas as mães em situação de privação de liberdade, posto o quanto o encarceramento dessas mulheres impacta diretamente o núcleo familiar do qual fazem parte.

Por fim, pensando o impacto que a prisão dessas mulheres provoca em suas famílias, tive no CRGPL um dos momentos que mais me marcaram como professor. Durante a aula, o filho de uma das Educandas me olha, dá uma risada e, logo após, dá os seus primeiros passos na minha direção. A alegria de ver uma criança ensaiando os primeiros passos foi, subitamente, interrompida pela constatação que me fez silenciar o riso: ele estava dando os seus primeiros passos em uma cadeia. Esse acontecimento me faz rememorar a fala da Educanda que afirmou o fato de a sua pequena também estar presa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

As reflexões aqui desenvolvidas estão diretamente ligadas à minha vivência como docente. Com isso, o campo se tornou algo familiar. Estar ali propiciou uma mútua relação de reconhecimento e isso facilitou a adesão das Educandas à pesquisa. Quanto a esse ponto lembro o intelectual Juarez Dayrell (2005) ao afirmar que os sujeitos da pesquisa, daí não se exclui o pesquisador, são produtores de ações e significados. Com isso, suas ações e “[...] o conhecimento adquirido sobre a realidade são sempre parciais, resultado de um olhar situado” (DAYRELL, 2005, p. 12). Assim sendo, cabe dizer que a pesquisa aqui apresentada pode ser lida a partir dos pressupostos da Pesquisa Qualitativa, ao passo que propõe respostas “[...] a questões muito particulares” (MINAYO, 1994, p. 21), bem como:

[...] se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Cabe dizer, no entanto, que a abordagem qualitativa não excluiu, quando necessário, uma perspectiva quantitativa. Nesse caso, cito as análises que faço acerca dos dados relativos ao pertencimento étnico, ou ainda, sobre a faixa etária das educandas. Flick (2004), lembra que nesses casos “[...] as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se no estudo do assunto, um processo que é entendido como compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isoladamente (FLICK, 2004, p. 274).

Acredito que a transformação da realidade se dá por meio da reflexão a partir do cotidiano, assim a pesquisa, a teoria, devem andar descalças no campo, o conhecimento acadêmico deve estar a serviço da comunidade. Por isso, a *pesquisa-ação crítica* foi escolhida como percurso metodológico desta dissertação por atender a necessidade de unir reflexão teórica e ação. Ademais esta não só questiona, mas também:

[...] rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve [...] porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo (FRANCO, 2005, p. 486).

Logo, o contexto da pesquisa é descrito sem, no entanto, mirar uma perspectiva da neutralidade do pesquisador, sem a crença em uma ciência neutra (“limpa”-“clara”-branca-

eurocêntrica). Franco (2005), afirma, ainda, que a *pesquisa-ação crítica* é marcada pelo “[...] mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo” (FRANCO, 2005, p. 486). Dessa forma:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p. 486).

Nessa perspectiva, a pesquisa está pautada nas vivências em cela-de-aula – pedra fundamental deste estudo. Sendo a voz dessas mulheres os ventos que conduziam os trabalhos desenvolvidos, apresentando suas dúvidas, anseios, necessidades, cobranças... atando e desatando os nós da amarração dos encontros.

No que diz respeito à realização da pesquisa de campo, foram definidos três momentos: no primeiro, apresentei a elas o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), no qual as informava sobre o conteúdo do trabalho desenvolvido, além dos possíveis benefícios, dentre eles, propiciar uma melhora nas aulas de Língua Portuguesa da escola. Nesse momento, as informei que a pesquisa era voluntária, que não perderiam e nem ganhariam pontos em nossa disciplina e que aquelas que desejassem não participar do projeto fariam uma atividade complementar. No entanto, pela relação de reconhecimento, acredito, todas as Educandas que estavam presentes nas classes em que apliquei a pesquisa aceitaram participar do estudo. Com isso, formou-se um total de 16 (dezesesseis) participantes que concordaram em fornecer os dados por meio de dois questionários (de Adesão e de Sondagem) para publicização nesta dissertação.

Após a assinatura do TCLE, apliquei o **Questionário de Adesão**, no qual as Educandas responderam a questões acerca da cor/raça e idade. Posteriormente, foi aplicado o **Questionário de Sondagem**, com o objetivo de entender os significados que elas atribuem às “aulas de Português”; como se relacionam com a escrita e a leitura; quais as práticas de letramento presentes no contexto de situação de privação de liberdade.

A aplicação dos questionários durou pouco mais de uma semana, dado alguns imprevistos com o atraso das aulas em algumas turmas. Ao fim, os dados recolhidos foram transcritos utilizando a ferramenta *Google forms* (Formulários Google), com o intento de obter gráficos, tabelas que nos permitissem comparar as respostas; cabe dizer que mesmo trabalhando com um número pequeno de entrevistada (16, dezesseis), utilizei a porcentagem,

isso se deu com o intento, principalmente, de confrontar os dados obtidos neste trabalho aos dados apresentados em levantamentos oficiais, como os do Infopen.

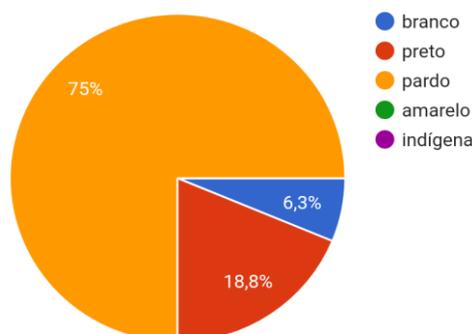
Por seu turno, a elaboração do recurso educativo, se deu de modo voluntário a partir dos exercícios de escrita criativa em cela-de-aula. Assim, os educandos e educandas que aceitaram ceder seus textos foram incluídos e incluídas na Antologia, tal critério também foi utilizado para a seleção dos vocábulos oriundos da variante linguística adotada pelas pessoas em situação de privação de liberdade, a escolha desses foi realizada a partir dos encontros, na ocasião educandos e educandas decidiam o que podia e aquilo que não podia ser revelado.

4.1 Questionário de Adesão – conhecendo as mulheres que os números do INFOPEN escondem

Após a assinatura do TCLE, foi aplicado o **Questionário de Adesão**, o objetivo das perguntas contidas nesse documento era o de entender o perfil dessas mulheres. As perguntas realizadas diziam respeito à autodeclaração racial, a idade, ao interesse em participar da pesquisa, a disponibilidade em responder por escrito algumas questões sobre as aulas de Língua Portuguesa e sobre as relações étnico-raciais.

A primeira pergunta feita foi **“Como você se autodeclara?”**. Para tanto, utilizei das categorias definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber, Preto, Pardo, Indígena, Amarelo e Branco. Cabe ressaltar que a categoria *Negro* envolve, portanto, os sujeitos autodeclarados pretos e pardos. A partir dos dados fornecidos, foi possível elaborar o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Como você se autodeclara?



Fonte: Questionário de Adesão aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

O Gráfico 1 nos fornece um dado relevante para pensarmos o quanto o nosso sistema penal (re)produz o racismo de nossa sociedade. Das Educandas entrevistadas, 12 (doze) se autodeclararam pardas (75%)⁴⁵; 3 (três) se autodeclararam pretas (18,8%); e apenas 1 (uma) delas se autodeclarou branca (6, 3%). Somando-se o número de pretas e pardas, chegamos à porcentagem de 93, 8% de Educandas negras.

Outro ponto que esse resultado nos fornece é a possibilidade de confrontar os nebulosos dados oficiais acerca da população carcerária brasileira. Por exemplo, de acordo com o último levantamento, 63, 55% das mulheres em situação de privação de liberdade são negras⁴⁶. Nesse mesmo documento, está registrado que a Região Norte do nosso país é aquela que apresenta maior proporção de mulheres negras sequestradas pelo Estado. Ao observar essa região, salta aos olhos os números registrados no Acre, 96,99% das mulheres em situação de privação de liberdade no estado são negras. O estado de Minas Gerais registra a proporção de 69, 52% de mulheres negras em suas unidades de sequestro.

Mesmo a porcentagem nacional já sendo um número alto e que por si já depõe sobre a prisão como um dos instrumentos de manutenção do racismo, estou convencido – a partir das minhas vivências como professor nesse ambiente – de que, na maioria dos estabelecimentos penais brasileiros, em que forem feitas pesquisas *in loco*, serão registrados dados bem próximos dos que foram gerados no gráfico apresentado.

O fato de os números oficiais não refletirem a proporção de sujeitos negros encarcerados pode ser atribuído a diversas hipóteses, cito três delas. A primeira, os dados oficiais não mostram, com verdade, a realidade prisional brasileira em seus diversos aspectos, porque alguns estados, por exemplo, deixam de enviar dados para o Levantamento Nacional e isso afeta o resultado final⁴⁷. A segunda se deve a uma tática de proteção, ou seja, percebendo o racismo institucional, não se declarar negro ou negra passa a ser um modo de defesa. A terceira se deve à dificuldade de se reconhecer como negro ou negra. Como já debatido neste

⁴⁵ Tenho ciência de que, em caso de universo pequeno de sujeitos, o recomendável é que se trabalhe somente com números inteiros. Entretanto, para alcançar meu intento de comparar os resultados obtidos em minha pesquisa com os dados estaduais e nacionais, a representação em porcentagem se faz mais adequada.

⁴⁶ Cf. Relatório temático sobre as mulheres privadas de liberdade. SILVA, Marcos Vinícius Moura (Org.). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização* - Junho de 2017. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39carv7>. Acesso em: 15 jan. 2020.

⁴⁷ Para entender as limitações da coleta dos dados oficiais, recomendo a leitura de: Informativo Rede Justiça Criminal – Os números da justiça criminal no Brasil. N° 08, jan. de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/39ZOXRy>. Acesso em: 15 jan. 2020.

trabalho, a existência mítica do mulato-mestiço como símbolo da nação faz com que os sujeitos brasileiros neguem a negritude em frases como: “você-nem-é-negro” e isso afetaria o número da porcentagem de sujeitos se autodeclarando negros e negras.

Outra forma de denunciar o racismo brasileiro se dá quando comparamos esses números com outras estatísticas. Por exemplo, as mulheres negras são o nosso grupo social mais vulnerabilizado. Quase 40% (quarenta por cento) estão em situação de pobreza, além de representarem a maioria das beneficiárias de programas, como o *Bolsa Família*⁴⁸. As mulheres negras ganham menos que mulheres brancas; mulheres negras começam a trabalhar mais cedo e se aposentam mais tarde; mulheres negras são minoria em cargos de diretoria nas grandes empresas⁴⁹.

Uma das possíveis análises desses dados aponta para o fato de que o preconceito racial não é questão de falta de educação, não é um desvio-ético-da-pessoa, mas sim um modo como o projeto colonial organizou as sociedades. Sobre isso, é pertinente pensar o conceito de *Racismo Estrutural*, desenvolvido por Silvio Almeida em seu livro *Racismo estrutural* (2019):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019, p. 50).

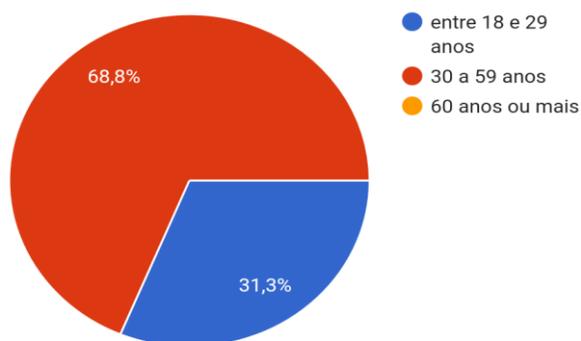
Essa estrutura social de opressão faz com que nós, negros e negras, passemos por uma experiência paradoxal de invisibilização e visibilização. É como se fôssemos invisíveis para a escolha dos cargos de chefia, é como se fôssemos invisíveis nas profissões de maior prestígio social, é como se fôssemos invisíveis quanto a nossa produção intelectual. Ao mesmo tempo, somos visíveis para o sistema penal, somos visíveis para as *batidas* e *esculachos* policiais, somos visíveis pelos seguranças das lojas que nos seguem pelos corredores.

A segunda pergunta desse questionário dizia respeito à idade. A pergunta realizada foi “**Sua idade está:**”. Aqui também se utilizou das categorias do IBGE para delimitar as opções de respostas. As opções de escolha eram: entre 18 e 29 anos (jovem); entre 30 e 59 anos (adulto); e 60 ou mais (idoso). A partir dessas respostas, foi elaborado o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Sua idade está

⁴⁸ Esses dados podem ser checados em: <https://bit.ly/3sQgjII>. Acesso em: 15 jan. 2020.

⁴⁹ Cf: <https://bit.ly/2MmQmcy>. Acesso em: 15 jan. 2020.



Fonte: Questionário de Adesão aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

No Gráfico 2, das 16 (dezesesseis) participantes, 5 (cinco) estão com idade entre 18 e 29 anos (31,3%); enquanto 11 (onze) estão com idade entre 30 e 59 anos (68,8%). Não foram registradas respostas de Educandas idosas, muito embora uma idosa frequentasse as aulas. Contudo, felizmente⁵⁰, ela conseguiu sua liberdade pouco tempo antes da aplicação dos questionários.

Quanto à faixa etária, os dados coletados também destoam dos números oficiais. Nacionalmente, as jovens são a maioria das mulheres em situação de privação de liberdade (47,33%), seguidas por adultas (40,99) e idosas (1,55)⁵¹. Ao observarmos a faixa etária registrada nas diversas federações, vemos que São Paulo registra a maior porcentagem de idosas em suas unidades penais (2,16%), ao passo que o Acre registra a maior proporção de jovens (72,18%). Por sua vez, a faixa etária que mais é aprisionada em Minas Gerais é de jovens (45,51%).

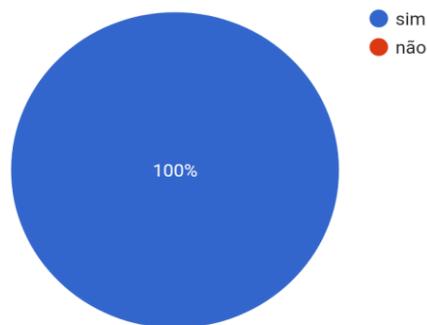
Esses dados colocam uma questão: se proporcionalmente as jovens são as maiores vítimas do encarceramento, por que, então, os dados coletados apontariam para a maior presença de adultas na escola? A pesquisa aqui realizada não dá conta de responder a essa pergunta, tão pouco o último registro do INFOPEN apresenta números detalhados das Educandas que frequentam as escolas em espaços penais pelo Brasil. Portanto, mostra-se necessário fazer pesquisas para compreender as relações geracionais na EJA em contextos de situação de privação de liberdade.

⁵⁰ Tenho ciência de que um trabalho acadêmico não deve trazer expressões que denotem juízo de valor. Entretanto, fiquei feliz com a liberdade da referida Educanda e quis manifestar isso no meu texto.

⁵¹ Cf. Relatório temático sobre as mulheres privadas de liberdade. SILVA, Marcos Vinícius Moura (Org.). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização* - Junho de 2017. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39carv7>. Acesso em: 15 jan. 2020.

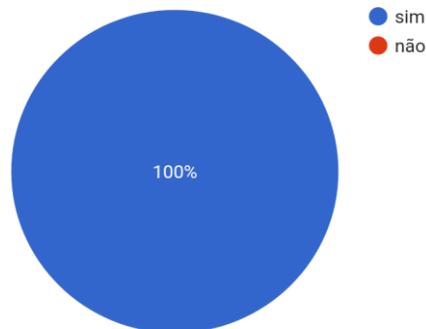
O *Questionário de Adesão* contou ainda com outras três perguntas: “**Você tem interesse em participar de uma pesquisa que estou fazendo sobre a importância ou não das aulas de Português no presídio?**”; “**Você se dispõe a responder às questões por escrito sobre as aulas de Português?**”; “**E sobre questões étnico-raciais?**”. Essas questões contavam com as opções “sim” e “não” e foram obtidas 100% de respostas positivas em todas elas, conforme pode ser observado nos Gráficos 3 a 5 a seguir.

Gráfico 3 – Você tem interesse em participar de uma pesquisa que estou fazendo sobre a importância ou não das aulas de português no presídio?



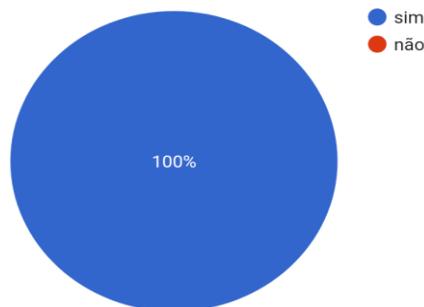
Fonte: Questionário de Adesão aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Gráfico 4 – Você se dispõe a responder às questões por escrito sobre as aulas de português?



Fonte: Questionário de Adesão aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Gráfico 5 – E sobre questões étnico-raciais?



Fonte: Questionário de Adesão aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Atribuo a unanimidade das respostas ao nosso cotidiano em cela-de-aula, o que nos permitiu construir uma relação horizontal, pautada no princípio do polidiálogo. Em particular, fez-me sentir realizado ver os resultados dos Gráficos 3 e 4.

A escrita e a leitura faziam parte de nossos dias, o objetivo disso era evidenciar que vivemos em um mundo mediado pela linguagem, que nossas relações em seus diversos níveis são rasgadas pela leitura e escrita. Por isso, devido a questões de poder, nos é imposto, principalmente na Educação Básica, que não sabemos escrever, não sabemos ler, não sabemos falar. Perdi a conta das vezes em que ouvi a reprodução dessas falas em cela-de-aula, fator que evidencia como isso encontra raízes profundas nos sujeitos.

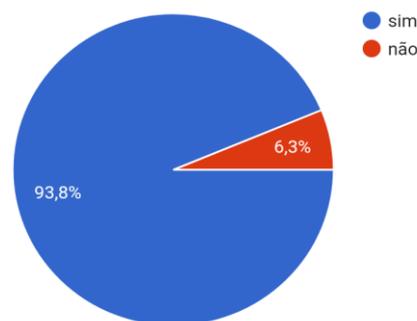
Por essa razão, uma das funções das aulas era contribuir para que as Educandas “perdessem o medo de escrever”, pois, como costumava dizer: “as aulas de Português servem para aprender a falar nos diversos contextos, ler e escrever os diversos gêneros textuais”. Porém, isso só é alcançado por meio da prática, da experiência, do entendimento da língua como algo potente e em movimento. Para mim, esses gráficos são testemunho de que essa prática gerou resultado positivo.

4.2 Questionário de Sondagem – ou o que a escola deixou para essas mulheres

Após o *Questionário de Adesão*, por meio do qual foi constatado que todas as Educandas apresentavam interesse em participar da pesquisa, foi aplicado o *Questionário de Sondagem*. O objetivo era dar verticalidade na interpretação do perfil das participantes. Para tanto, as perguntas estavam relacionadas aos significados atribuídos às aulas de linguagens, a relação que elas estabeleciam com a escrita e leitura, as práticas de letramento presentes naquele contexto, bem como indagar a respeito das relações étnico-raciais.

Para atender a esses objetivos, a primeira pergunta realizada foi: “**Você se lembra das suas aulas de Português?**”. Essa questão é importante, pois busca evidenciar a trajetória escolar dessas mulheres. Muitas delas relatavam estar sem estudar por longos períodos; algumas diziam que a última vez que entraram em uma sala de aula havia sido na infância. Para muitas, lembrar-se da escola era rememorar um histórico de exclusão e múltiplos preconceitos. Mesmo assim, todas as entrevistadas responderam a essa indagação. O resultado dos dados obtidos pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Você se lembra das suas aulas de português?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Das respostas obtidas, 15 (quinze) Educandas confirmaram que se lembravam de suas aulas de Língua Portuguesa (93,8%); apenas 1 (uma) Educanda afirmou não se lembrar de suas aulas (6,3%). A pergunta não especificava um período escolar, não delimitava conteúdos. O objetivo, portanto, era iniciar o registro das memórias das Educandas, era entender como foi a trajetória escolar dessas mulheres, perceber o que essa instituição deixou para elas, em especial, como se deu o ensino de linguagens.

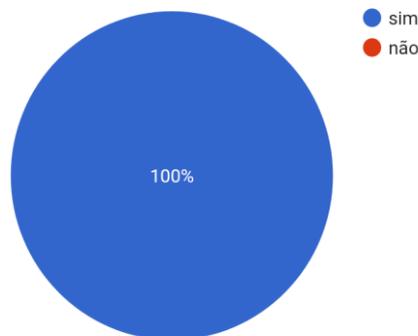
Tendo em vista esse componente curricular e sua contribuição para a formação dos sujeitos, perguntei-lhes: “**Se lembrar, o conteúdo que você estudava era importante?**”. Via de regra, o ensino de linguagens veste um manto tradicionalista, normativo e prescritivo. Desse modo, as aulas são resumidas a regras da gramática normativa, as quais o Educando e a Educanda precisam decorar para solucionar as questões das avaliações obrigatórias. Esse ensino artificial da língua faz com que os sujeitos pouco apliquem em suas vidas o que foi estudado. Por isso, a aprendizagem passa a ser esvaziada de significados, tendo pouca relevância para a formação dos(as) cidadãos(ãs).

Sírio Possenti (1996), na introdução do volume *Por que (não) ensinar gramática na escola*, chama a atenção para o fato de que o tecnicismo, ora eficiente em diversas áreas, não, necessariamente, é o meio mais adequado para o ensino da Língua Portuguesa. O autor completa que tal concepção de ensino da língua materna aproxima os Educandos e as Educandas a animais não racionais, ao passo que impõe a aprendizagem a partir da repetição e do treinamento observado, por exemplo, nos longos exercícios de cópias. Contudo:

[...] há fortes evidências de que é mais correto, o que seria também mais produtivo para a escola, aceitar que os homens aprendem certos tipos de coisas – em especial, línguas – sem treinamento. O que não quer dizer sem condições adequadas, dentre as quais, eventualmente, muito esforço e trabalho. Pensa-se, por exemplo, na velocidade com que uma criança de três anos que tenha ido morar em um país estrangeiro aprende a língua local, apenas em contato com outras crianças, sem sequer ter tempo para ser treinada (POSSENTI, 1996, p. 24).

A língua é, portanto, algo dinâmico, vivo, inerente ao ser humano. Quando o ensino a reduz a um amontoado de regras, tira-lhe a sua potência, seu movimento, tornando-se algo útil em poucas situações além das provas escolares. Arrisco-me a dizer que a maioria das Educandas para as quais lecionei passaram por esse modelo tecnicista e normativo da Educação, mas todas as entrevistadas responderam positivamente sobre o ensino de linguagens a que tiveram acesso.

Gráfico 7 – Se lembrar, o conteúdo que você estudava era importante?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Na prisão a Educação é concebida como um possível papel de redenção desses sujeitos. Estar na escola significa, para algumas delas, a busca por uma “vida diferente” da que “levavam na rua”. Assim, a ação de estudar é vista quase como uma participação nos cultos religiosos. A Educação passa a ser vista, de certo modo, a partir da perspectiva religiosa. Talvez esse fator justifique o dado registrado no Gráfico 7. Digo isso porque me recordo de uma das Educandas se expressar: “Não me lembro do que estudei, mas qualquer coisa que se vê na escola é importante”. Com isso, atribui-se à escola a função de “salvar” o país da brutal desigualdade social, mas a Educação sozinha não mudará essa realidade.

Entendo o ponto de vista da Educanda, todavia não acredito que “qualquer coisa” que se vê na escola seja importante, porque há discriminações estruturantes em nossa sociedade. E a Educação tem em seus modelos colonizadores ferramentas para a manutenção dessas disparidades. Por isso, há que se questionarem tais modelos para, desse modo, fomentar práticas de ensino que contribuam com a emancipação dos sujeitos. As palavras de Freire (2001) corroboram essas minhas análises:

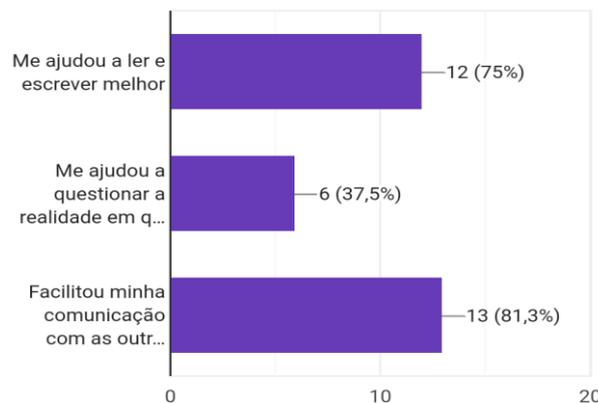
Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço dos nossos sonhos (FREIRE, 2001, p. 126).

Qual seria, então, a função do ensino de linguagens, tendo como foco o contexto de situação de privação de liberdade? Busquei a resposta para essa pergunta nas vivências das

Educandas, isto é, procurei entender o que no ensino ao qual tiveram acesso foi relevante na própria formação delas como sujeito.

Nessa demanda, foi feita a seguinte indagação: **Em que ele (conteúdo de Língua Portuguesa) te ajudou? Pode marcar quantas quiser.** As entrevistadas poderiam assinalar mais de uma opção dentre as possibilidades fornecidas, que eram respectivamente: **Me ajudou a ler e escrever melhor; Me ajudou a questionar a realidade em que vivo; Facilitou minha comunicação com as outras pessoas**⁵².

Gráfico 8 – Em que ele te ajudou? Pode marcar quantas quiser



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Como dito, as entrevistadas poderiam assinalar mais de uma opção. Assim sendo, 12 (doze) delas afirmaram que melhoram suas habilidades de leitura e escrita, devido às aulas de Língua Portuguesa (75%); 6 (seis) assinalaram que o conteúdo estudado foi relevante para questionar a realidade na qual estão (estavam) inseridas (37,5%). E 13 (treze) Educandas afirmaram que o componente curricular foi importante para facilitar a comunicação com os diversos sujeitos (81,3%).

Nessas alternativas, está contido aquilo que defendo ser a função das aulas de Língua Portuguesa. Mais do que ser um momento de listar uma série de regras, as lições de linguagens devem estar voltadas para a atuação do sujeito em sociedade, de maneira que

⁵² As opções de respostas não estão de acordo com a gramática normativa da Língua Portuguesa. Por exemplo, seguindo a norma deveria estar escrito “Ajudou-me a ler e a escrever melhor”, no entanto ao utilizar a variante coloquial, “Me ajudou...” o objetivo era utilizar uma linguagem que as entrevistadas estivessem familiarizadas, que se reconhecessem, que utilizassem em seu cotidiano. Outras questões do questionário também fogem à norma e, pelo mesmo critério, a variante coloquial foi escolhida. Acerca disso, fico com o poema “Pronominais” de Oswald de Andrade: “Dê-me um cigarro/ Diz a gramática/ Do professor e do aluno/ E do mulato sabido/ Mas o bom negro e o bom branco/ Da Nação Brasileira/ Dizem todos os dias/ Deixa disso camarada/ Me dá um cigarro” (ANDRADE, 1972, p. 125).

possibilite a ele escrever e ler os diversos textos do cotidiano, desnaturalizar as desigualdades sociais, comunicar-se nos diversos meios sociais. A linguagem utilizada nos locais de poder não pode ser um impedimento para que tenha os próprios direitos assegurados. Logo, há que se pensar tal componente curricular a partir da sua função política de lidar com a “[...] evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 41).

Em sintonia ao proposto por Street (2014), é pertinente pensar o ensino de linguagens a partir da *Educação Linguística*. Entendo tal conceito, conforme definido por Bagno e Rangel (2005, p. 63):

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Compreender, portanto, o ensino de Língua Portuguesa a partir dessa noção é atender às demandas cotidianas do(a) Educando(a), é pensar a língua-linguagem para além da limitação das gramáticas normativas, porém sem negar sua importância. Ao fazer isso, deve-se assegurar que esse sujeito possa ampliar seu repertório cultural, sendo capaz de dominar tanto as práticas de letramento de seu grupo, quanto as de outros grupos. Nisso está incluindo, por exemplo, o direito do domínio da norma padrão, variante linguística utilizada, dentre outros contextos, nos documentos oficiais.

Voltando ao Gráfico 8, algumas das entrevistadas, voluntariamente, acrescentaram outros pontos que julgaram ser relevantes quanto aos benefícios conquistados a partir das aulas de linguagens. Uma delas escreveu: “Através disso, aprendi meu nome e o alfabeto”. Aqui o ato da escrita é uma reexistência da mulher que, frente ao machismo estrutural que a oprime, domina o código do opressor para se firmar como sujeito da própria trajetória. Tendo em vista a perspectiva da agência frente à própria história, outra Educanda registrou: “Me ajudou a escrever a minha realidade de vida”. A resposta da entrevistada levanta o debate a respeito dos lugares de fala, como se ela nos dissesse “não preciso mais que falem por mim”.

O terceiro ponto acrescentado também segue o caminho da reivindicação de si como sujeito, “Sim, [sem] saber o português fica difícil de se comunicar. Hoje existem muitas gírias”. Destaco que, mesmo vendo as demais variantes linguísticas como prejudiciais (para mim resposta dada devido ao quão profundo estão em nós os preconceitos linguísticos), a Educanda se coloca como alguém que fala, que se comunica. Por isso, “saber o português”

significa dominar os códigos hegemônicos, significa desconstruir as hierarquias que oprimem a nós, os subalternizados, e que afeta de modo mais contundente as mulheres negras.

A intelectual afro-estadunidense Patrícia Hills Collins (2016, p. 104) diz sobre a necessidade de mulheres negras se autodefinirem, falarem de si e por si:

Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos.

As mulheres negras são as maiores vítimas das opressões estruturantes de nossa sociedade. No entanto, ao reivindicarem-se como sujeito, ocuparem o papel de agente da história, a voz de uma mulher negra é capaz de fazer ruir o monumento colonial que instituiu o projeto de morte dos subalternizados. Aqui, as vozes dessas Educandas depõem sobre os processos de exclusão da-na escola. Ouvi-las pode ser, portanto, uma possibilidade de fazer cair por terra um ensino construído a partir das arapucas limitadoras do cânone.

4.2.1 “*Eu gosto da minha cor negra*” - as relações étnico-raciais e o ensino

Como já debatido, a questão racial em nosso país tende a ser negada nos diversos níveis do debate público. Tal fator é refletido no ensino. Dessa maneira, o pensamento e as culturas negras e indígenas, com raras exceções, passam longe das salas de aula e os currículos são compostos a partir de uma perspectiva euro-cristã-monoteísta.

Com o intento de averiguar esse ponto, foi perguntado às Educandas: **“O conteúdo que você estudava te ajudou de alguma forma sobre as questões étnico-raciais?”**. Das 16 (dezesseis) entrevistadas, 3 (três) não responderam à pergunta; 5 (cinco) responderam apenas com a palavra “sim”; outras 2 (duas) apenas escreveram “não”. Dessa forma, essas respostas não nos dizem muito, além, é claro, do fato de ter tido contato ou não com as contribuições negras e indígenas durante o período escolar.

A análise das outras 6 (seis) respostas, no entanto, fornecem dados para pensarmos como a diversidade étnico-racial foi abordada ao longo da trajetória escolar dessas mulheres. O primeiro registro vai de encontro ao que dizia sobre a negação. Escreveu a entrevistada: “Quando eu estudei esse assunto não era tratado”. Negar a questão, ou simplesmente não falar sobre, é uma das estratégias de manutenção do racismo, entretanto, esse silêncio e essa ausência dizem muito sobre a questão.

Outra forma de silenciamento do problema ocorre a partir das expressões: “somos todos iguais”; “somos todos filhos de Deus”; ou ainda, uma que em especial ouvimos no dia 20 de novembro, a tal da “consciência humana”. Esse traço foi registrado na resposta de uma das Educandas: “Sim, porque aprendi que somos todos iguais. Só mudamos a cor. Por isso, não devemos ter preconceitos”.

O silêncio acerca das relações étnico-raciais foi tema de estudo do pesquisador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1985), que estudou a omissão escolar frente à discriminação sofrida por crianças negras:

O fato de a escola constituir-se em uma das manifestações do poder, e por isso mesmo ser um de seus mediadores, colocou-me muito perto do fenômeno estudado: a discriminação racial (enquanto violência) que se opera no interior desta instituição social. À medida que a sua própria dinâmica interna opera no sentido de ocultar a discriminação, não significa (e disto nos convencemos durante e depois da pesquisa) que ela tenha perdido a sua eficácia, ao contrário, esta se processa, exatamente, pelo ocultamento, pelo interdito, enfim, pelo silêncio (GONÇALVES, 1985, p. 17-18).

O silêncio do qual fala Gonçalves (1985) está presente na escola em seus diversos níveis, seja nas relações interpessoais, quando episódios de racismo são reduzidos a um pequeno mal-entendido, brincadeira de mau-gosto, seja no currículo que (re)produz a inferiorização dos povos que não os caucasianos. Por isso, romper esses silenciamentos é tarefa da ordem do dia. Buscando vencer essa demanda, mas, para isso, é necessário produzir vozes dissonantes que, sem pedir licença, quebrem a ausência da fala. É necessário um *ensino ruidoso*, é necessário dar *Gato Preto* na escola.

Retomando as respostas das entrevistadas, tocou-me o que registrou uma delas: “Não, porque não dei valor”. A frase depõe sobre o projeto colonial-capitalista, que atribuiu os insucessos a *fracassos* dos sujeitos, e não a um sistema que é construído a partir de injustiças. Tal lógica perversa está em sentenças como *esses-alunos-não-servem-para-escola*, ou mesmo nas críticas às políticas de ações afirmativas na Educação Superior, que vão dizer que *basta-estudar-para-chegar-lá*. Assim não se questiona o modelo de ensino, mas sim o sujeito que não se *adaptou* ao modelo.

As duas últimas respostas, todavia, apontam aspectos positivos quanto à Educação para as relações étnico-raciais. A primeira escreveu: “Sim, pois cada dia é um aprendizado diferente”. Aqui a Educanda nos lembra de que o esforço antirracista é tarefa diária, ou seja, cada um, em sua ação, pode desaprender os preconceitos, pode realizar o exercício de reconhecimento no outro. O segundo registro, por sua vez, aponta para a construção da autoestima: “Eu gosto da minha cor negra”. Ler essa frase me fez lembrar de uma outra

produzida no-pelo movimento negro estadunidense na década de 1960, que reverberou por aqui traduzida no sonoro e potente *Negro é Lindo!* Em particular, a resposta me provocou diversos afetos quando me coloquei a pensar o contexto em que foi produzida: uma mulher negra, periférica, sequestrada pela máquina racista do sistema penal, mas acima disso “gosta da sua cor negra”. A Educanda, portanto, faz ecoar os discursos da autovalorização da gente negra, dentre eles, destaco o poema de Langston Hughes⁵³, publicado em 1923⁵⁴:

A noite é bela:
 assim os olhos do meu povo.
 As estrelas são belas:
 belas são também as almas do
 meu povo.
 Belo é também o sol.
 Belas são também as almas do
 meu povo.
 (HUGHES, [1923], 1990).

Hughes escreve sobre a humanização da nossa gente. Diferentemente do que o invasor euro-cristão-monoteísta pregou, negros têm alma e o poeta completa, ainda, que essas almas são belas. Muito ainda há que ser feito. A opressão racial organiza o nosso cotidiano em seus diversos níveis, por exemplo, na garantia do direito à Educação.

Acerca disso, fiz a última pergunta que buscava investigar a trajetória escolar daquelas mulheres: **“Se não se lembrar [das aulas de linguagens], por que você acha que não se lembra?”**. Obtive resposta de 6 (seis) Educandas. A maioria desses registros trazem em sim a marca em comum da exclusão. Das respostas, 1 (uma) Educanda afirmou não se lembrar por não ter estudado essas questões em sala de aula: “Porque não estudei sobre isso!”, respondeu. Outras 2 (duas) entrevistadas lembraram o fato de não frequentarem a escola há bastante tempo. A primeira declarou: “Tem muito tempo que parei de estudar, por isso eu não me lembro de muitas coisas”. A segunda disse: “Não me lembro direito por fazer muitos anos sem estudar. 28 anos sem estudar”. Portanto, a escola, na maioria dos casos, (re)produz a lógica do projeto colonial, excluindo os sujeitos negros e negras. “Trocando em miúdos”, o abandono e o *fracasso* escolar têm classe social e têm cor.

⁵³ Langston Hughes foi um poeta negro estadunidense, sua poética era marcada tanto pelo lirismo clássico, quanto pelas tradições do povo negro, por exemplo, o *blues*, que em seus textos aparece tanto na temática, quanto no ritmo.

⁵⁴ Cf. <https://bit.ly/3pcFYCT>. Acesso em: 26 jan. 2020.

Em sua forma colonizadora, a escola tende a demonizar os sujeitos que fogem ao padrão do *aluno ideal*⁵⁵. Assim, os populares, negros, indígenas, enfim, as alteridades são vistos como *desajustados*. Nessa perspectiva, é sempre o(a) Educando(a) que não está adequado(a) ao currículo. Nunca é o currículo que precisa se adequar ao(à) Educando(a). Tal falta de identificação entre Educando(a) e currículo pode tornar para o primeiro o ato de estudar desinteressante, posto que o conhecimento despotencializado é visto como algo morto, distante da realidade.

A falta de reconhecimento daquilo que é estudado é tida como *preguiça, falta de vontade*. Isso porque a escola capitalista-colonizadora espera por corpos parados, dóceis, domesticados. Os que escapam a essa lógica são culpabilizados, são os que *não-querem-estudar*. Digo isso, porque a justificativa dada por uma das depoentes por não se lembrar do ensino que teve acesso foi: “Não ia à escola só para estudar”. O depoimento nos põe diante da questão sobre a função da escola. Esperamos que ela seja uma instituição para formar o sujeito em toda a sua complexidade. Logo, estão incluídas as relações em seus diversos níveis, ou esperamos treinar esse corpo a se *encaixar* em determinado modelo? A questão, portanto, é pensar uma instituição inclusiva que não exclua, nem culpabilize os(as) Educandos(as).

Nessa mesma pergunta, outro depoimento me colocou pensativo por dias. A entrevistada escreveu “É muita droga!”. A frase curta me acertou como um cruzado na face. Coloquei-me a pensar sobre o modo equivocado como encaramos a questão das drogas. Acredito que o debate vai muito além do paradigma proibicionista, de ser *a favor* ou *contra*. Por exemplo, acredito que o abuso de substâncias ilícitas não seja o principal problema dessa mulher, visto que ela apresenta um histórico de exclusão da-na escola, exclusão do mercado de trabalho e agora o estigma da prisão. Assim como ela, quando observamos as chamadas *cracolândias*, ficam evidentes algumas questões, como a falta de moradia, falta de emprego, falta de atendimento à saúde, tanto física, quanto mental, problemas que, muitas vezes, são motivadores do uso da substância.

Por fim, a última entrevistada respondeu: “Me lembro sim, faço questão”. Esse depoimento nos traz, por sua vez, uma vivência diversa das demais apresentadas. As aulas representam algo de que ela faz questão de se lembrar. A trajetória escolar, portanto, marcou positivamente a vida dessa mulher. Contudo, ela é uma das exceções aqui apresentadas. Por isso, faz-se urgente a tarefa de construir uma escola que rejeite o modelo colonizador-capitalista, uma escola que não exclua, uma escola que reconheça as diferenças, uma escola

⁵⁵ Cf. Nota 9.

em que mais Educandos e Educandas negros e negras possam dizer, assim como o depoimento que dá título a esta seção, “Eu gosto da minha cor negra”, uma escola da qual Educandos e Educandas possam, no futuro, fazer “questão de se lembrar”.

4.4.2. *Construindo o conhecimento – horizontalizando a prática ou “chamando na resposta”*

Até aqui as perguntas realizadas foram voltadas para registrar o perfil, as memórias das Educandas, em especial no que diz respeito à trajetória escolar dessas mulheres. No entanto, cabe lembrar que as assembleias realizadas para discutir, inicialmente, os rumos da disciplina se mostraram momentos extremamente potentes para a construção do conhecimento. Nessas ocasiões, conversávamos sobre as demandas do cotidiano, dentre elas, a dificuldade em determinado conteúdo, por exemplo, pontuação, acentuação gráfica, ou ainda, como começar uma redação.

As assembleias eram, então, um dos momentos mais representativos da horizontalização das vivências em cela-de-aula. Inicialmente, eu estabelecia o debate. Geralmente, depois de algum conteúdo que julgava ser mais complicado de ser apreendido. Em seguida, conversamos sobre a forma de transmissão, as dificuldades, quando e como aquilo seria útil no cotidiano. No início, as Educandas se mostravam arredias, com receio de expressarem a própria opinião. Lembro-me de ouvir: “Uai, o senhor que é o professor, cê que sabe o que a gente tem que estudar”. Todavia, a partir da repetição das assembleias, as Educandas passaram a se sentir mais confortáveis, expressando seus posicionamentos e estabelecendo momentos de debate.

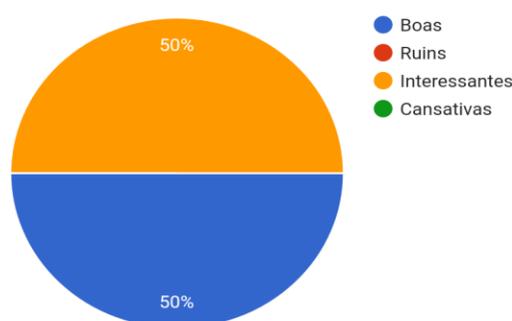
Foi numa dessas situações que uma das Educandas se dirigiu a mim e disse: “Professor, preciso *chamar o senhor na resposta*”. Não sabia, ao certo, o significado daquela expressão. Por isso, a conversa teve seu início a partir dessa explicação. “*Chama-se na resposta*” quando há a necessidade de se resolver algum conflito, quando o sujeito cometeu algo errado, é como se ele fosse cobrado a assumir a responsabilidade dos próprios atos. No contexto de situação de privação de liberdade, esses são momentos tensos, pois, de modo geral, antecedem as brigas. Entretanto, na ocasião, a Educanda queria discordar sobre a divisão dos pontos, que estavam concentrados em uma única avaliação. Depois disso, decidimos a questão em conjunto e, assim, foi estabelecido que os pontos seriam divididos em três atividades.

A partir desse acontecimento, passamos a denominar esses momentos de reflexão sobre a prática de “*chamar na resposta*”. Por isso, as perguntas a seguir buscam recuperar

esses momentos. Dessa maneira, estão voltadas para a reflexão de nossas vivências em cela-de-aula.

Tendo em vista esse ponto, perguntei: “**Como são as suas aulas de português hoje?**”. Para essa questão, foram dadas as opções: **boas**, **ruins**, **interessantes**, **cansativas**. Dessa forma, foi possível começar a entender como as Educandas sentiam as vivências em cela-de-aula. A partir das 16 (dezesesseis) respostas, foi possível extrair o Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 – Como são as suas aulas de português, hoje?

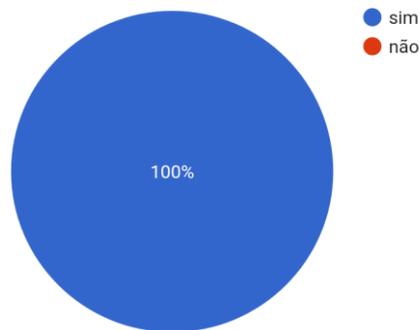


Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Todas as Educandas avaliaram as aulas de modo positivo: 8 (oito), 50%, avaliaram os encontros como *interessantes* e 8 (oito), 50%, afirmaram que as práticas são *boas*. O Gráfico 9 mostra, portanto, que a *práxis* pedagógica que tenho defendido ao longo desta dissertação afetou positivamente as Educandas. Desse modo, mostrou que, a partir dos referenciais negros e periféricos, pode-se apresentar uma possibilidade de ensino que propicie engajamento entre Educador e Educandas.

Um ponto a ser pensado é que essa primeira avaliação nos oferece uma perspectiva panorâmica, sendo necessário aprofundar a análise. Tendo em vista essa demanda, as próximas perguntas buscam verticalizar a compreensão sobre a percepção das Educandas a respeito do que foi desenvolvido em nossos encontros. A primeira delas foi: “**O conteúdo estudado, atualmente, é relevante para a sua formação como sujeito?**”. O objetivo foi analisar as percepções dos sujeitos a respeito da relevância dos conteúdos estudados. Foram-lhes dadas as opções **sim** e **não**.

Gráfico 10 – O conteúdo estudado, atualmente, é relevante para a sua formação como sujeito?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Todas as depoentes afirmaram que o conteúdo debatido é relevante para a própria constituição como sujeito. Ou seja, a prática se mostra bem-sucedida, visto que as Educandas conseguem se valer do que é visto, conseguem, lembrando Paulo Freire, “impregnar de sentido o que é feito” (FREIRE, 2005, p 39).

No rastro dos significados atribuídos às vivências, foi perguntado a elas: **“Em que ele te ajuda?”**. Nesse item, 14 (quatorze) das entrevistas apresentaram resposta para essa provocação. Os registros são múltiplos, vão desde questões pessoais a modos de interação e percepção da realidade, não sendo a segunda mais importante que a primeira.

Dentre os pontos destacados nos depoimentos, 4 (quatro) Educandas afirmaram que a melhora na habilidade de comunicação foi o ponto mais importante. A primeira disse: “Em como me comunicar melhor e a escrever”. Já a segunda constatou: “A me comunicar melhor com as pessoas”. Por sua vez, na terceira resposta, foi registrado: “Ajuda a falar bem”. Por fim, a quarta Educanda escreveu: “Em pontuação, pois eu não sabia. E a falar corretamente. E como pessoa é muito conselheiro e sempre alegre”.

Os depoimentos atestam a concepção que deu sul⁵⁶ ao ensino da língua materna. O objetivo era *ensinar sobre a língua*, ou seja, ter como fim as habilidades de uso do idioma (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

⁵⁶ Embora a palavra SULEAR não conste em dicionários da Língua Portuguesa, é usada por Paulo Freire desde *Pedagogia da Esperança*, em 1997, para chamar a atenção para o caráter ideológico do uso do termo nortear. Segundo Adams, *sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o Sul se coloca no centro da “reinvenção da emancipação social” (ADAMS, 2008, p. 397).

O foco nessas habilidades estimula aquilo que o linguista Luiz Carlos Travaglia chama de *competência comunicativa*. Dessa forma, o ensino de linguagens passa a elencar:

[...] como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

Ressalto que, na resposta da quarta depoente, há uma observação a respeito do meu desempenho como Educador. Ela leu minha postura de abertura para o diálogo como uma conduta “conselheira e alegre”. Essas palavras nos mostram que as aulas não precisam ser sisudas, cansativas e desinteressantes.

Outro ponto que se repetiu em mais de uma resposta foi a melhora na capacidade de observar e interpretar a realidade. Dentre as entrevistadas, 2 (duas) registraram essa questão, sendo que a primeira afirmou: “me ajuda a entender e a compreender os pontos de vista que são ditos e os significados. É através da leitura que entendemos os significados”. Já a segunda registrou: “no entendimento da vida, na continuidade de aprender cada dia mais”.

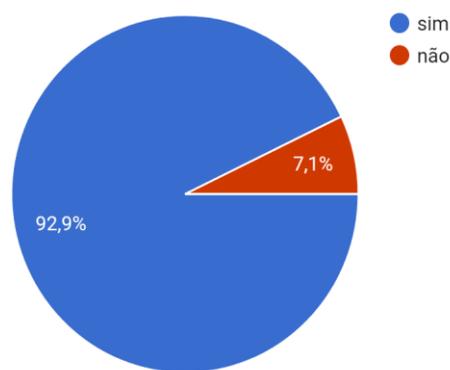
Portanto, o conhecimento deve ser algo transformador, um meio para compreender os diversos “pontos de vista e significados”, cuja ferramenta é a leitura. O conhecimento deve ser algo dinâmico, que se move e se transforma a cada dia mais. As práticas em cela-de-aula bebiam na *Educação problematizadora* freiriana, entendida a partir de seu “[...] caráter autenticamente reflexivo” que “[...] implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2015, p. 97). Assim, o objetivo dessa concepção de Educação é proporcionar a “[...] emersão das consciências, de que resulte uma inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2015, p. 98).

Tal inserção crítica na realidade proporciona o exercício de *esperança* no futuro. Todavia, não no sentido de esperar passivamente que algo aconteça, mas sim de construir, de se mover, refletindo a partir de cada passo dado. Tomadas por essa motivação, algumas Educandas registraram respostas que apontavam para essa *esperança* no futuro fora da prisão. Uma delas escreveu: “Vai me ajudar a sair daqui uma pessoa bem melhor”; outra resposta seguiu essa mesma linha: “Ajuda a melhorar, a sair daqui para uma vida boa”. Outros dois apontamentos assinalaram para continuidade da aprendizagem. A primeira afirmou “Aprender mais e mais”; e a segunda: “Tenho filho pequeno, 12 anos, e o que estou aprendendo posso ajudar ele nas atividades agora, pois já não lembrava de mais nada”. Portanto, a garantia do direito à Educação pode contribuir, no presente, para a construção de um futuro de superação da situação de opressão.

As demais Educandas apresentaram, de modo genérico, as contribuições das aulas atuais de Língua Portuguesa. As depoentes escreveram: “Em tudo” e “Tudo o que não aprendi lá atrás”. Além dessas, uma última afirmou: “Aprender mais sobre o português”, sem apresentar maiores detalhes.

Dando continuidade à demanda de registrar o modo como as Educandas se relacionavam com as práticas em sala-de-aula, foi perguntado a elas: “**Você se reconhece no conteúdo que estudamos?**”. O objetivo dessa pergunta foi perceber se o conteúdo estudado refletia a pluralidade de realidades ali presentes. Responderam a essa pergunta 14 (quatorze) depoentes, o que permitiu a elaboração do Gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 – Você se reconhece no conteúdo que estudamos?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

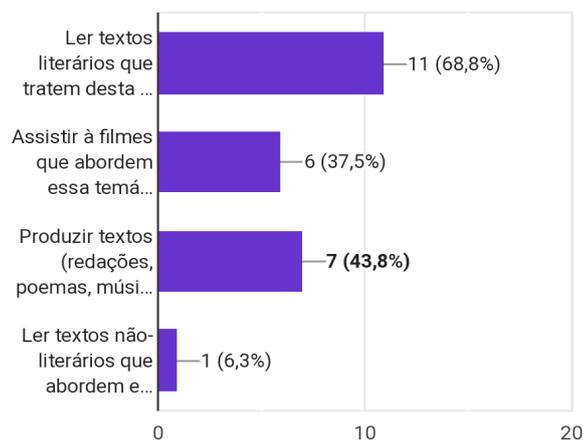
A observação dos dados obtidos deixa evidente que o modo como se desenvolveram os conteúdos possibilitou a sensação de reconhecimento por parte da maioria das Educandas. Dessa forma, 13 (treze) entrevistadas (92,9%) responderam de modo positivo à questão, enquanto 1 (uma) depoente afirmou não se reconhecer no que foi estudado. Obviamente, a questão não é pensar um currículo universal que homogeneíze os sujeitos e suas vivências, mas questionar a própria noção de universal e propor em seu lugar uma perspectiva que abarque a diferença, as outras cosmossensações de mundo. A questão é pensar um ensino pluriversal. A busca pelo pluriversal, no entanto, não excluiu a dissidência. Por isso, a não unanimidade do Gráfico 11, para mim, mostra o quanto essas mulheres são complexas, são diferentes.

Venho defendendo um ensino que parta da realidade dos Educandos e das Educandas para construir o conhecimento. Isso implica estar próximo a elas, ouvi-las. Ou seja,

recuperando Paulo Freire (2015), educar se educando. A partir disso, busquei saber das entrevistadas como melhorar o trabalho com as relações étnico-raciais: **“Além do que já estudamos atualmente, como deveriam ser as aulas de português para ajudar a fortalecer sua identidade racial?”**.

Com a intenção de melhorar a coleta dos dados, foram apresentadas as seguintes opções, nas quais as entrevistadas poderiam assinalar quantos conteúdos julgassem necessários: “Ler textos literários que tratem desta temática”; “Assistir a filmes que abordem essa temática”; “Produzir textos (redações, poemas, músicas, desenhos e outros) relacionados a essa temática”; “Ler textos não literários que abordem essa temática”. As 16 (dezesseis) Educandas responderam a essa pergunta, possibilitando a construção do Gráfico 12.

Gráfico 12 – Além do que já estudamos atualmente, como deveriam ser as aulas de português para ajudar a fortalecer sua identidade racial?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Essas respostas dizem sobre os anseios das Educandas a respeito do que desejam estudar. Assim sendo, 11 (onze) respostas (68,8%) afirmaram que, durante as aulas, a leitura de textos literários que abordem a temática pode ser um caminho para o fortalecimento da identidade racial. Além da leitura, aparece a produção de textos, com 7 (sete) respostas (43,9%).

O fato de a leitura e a escrita constituírem a maior porcentagem nessa pergunta, as respostas apontam para uma possível função da literatura como elemento de construção da consciência negra. A esse respeito, o teórico Eduardo de Assis Duarte (2010) vai dizer que um dos elementos que constituem a escrita literária negra é a sua preocupação com a formação de um público leitor:

A formação de um horizonte recepcional afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura distingue-a do projeto que norteia a literatura brasileira em geral. A constituição desse público específico, marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária, compõe a faceta algo utópica do projeto literário afro-brasileiro, [...]. Este impulso à ação e ao gesto político leva à criação de outros espaços mediadores entre texto e receptor: os saraus literários na periferia, os lançamentos festivos, a encenação teatral, as rodas de poesia e *rap*, as manifestações políticas alusivas ao 13 de maio ou ao 20 de novembro, entre outros (DUARTE, 2010, p. 133).

Com isso, o sujeito que produz essa literatura:

[...] o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz da comunidade. Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, procedimentos que enfatizam o papel social da literatura na construção da autoestima. Acrescente-se o fato de que títulos como *Axé*, *Cadernos Negros* ou *Quilombo de palavras* explicitam de imediato um público-alvo a cujas expectativas o escritor espera atender (DUARTE, 2010, p. 133).

Não menos importantes, as outras duas opções registraram os seguintes dados: 6 (seis) respostas (37,5%) apontaram para a necessidade de se utilizar filmes para suplementar o trabalho com as relações étnico-raciais; 1 (uma) das respostas (6,3%) assinalou a leitura de textos não literários.

Por fim, as opiniões das entrevistadas mostram a importância de se pensar uma Educação que seja vivenciada *com* os(as) Educandos(as), não *para* os Educandos(as). Dessa maneira, a participação de cada um não só é válida, como também é necessária na construção da *comunidade pedagógica*, lembrando bell hooks (2013).

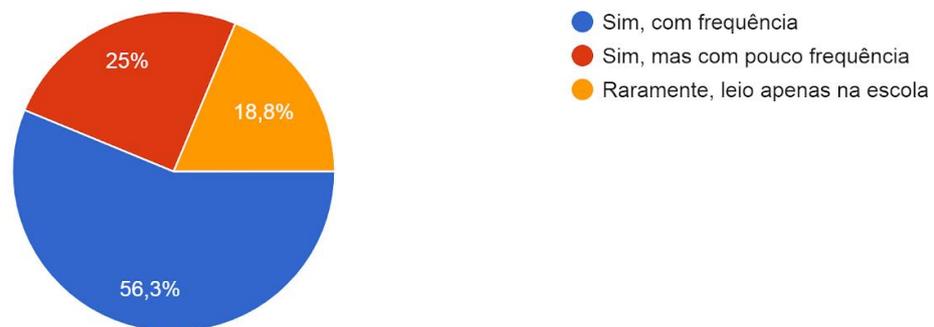
A figura do(a) Educador(a) passa, portanto, a não ser mais aquela que centraliza o poder, pois “[...] a sala de aula deve ser um espaço onde todos nós temos poder de uma maneira ou outra. Isso significa que nós, professores, temos de ganhar poder por meio de nossas interações com os alunos” (HOOKS, 2013, p. 203-204), sendo essa uma das mais significativas “[...] diferenças entre a educação como prática de liberdade e o sistema conservador de educação bancária, que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos” (HOOKS, 2013, p. 204). Assim, as relações se dão em um nível horizontal, ensina-se e se aprende. Além disso, em algumas ocasiões, também se “*chama na resposta*”.

4.2.3 Hábitos de leitura e escrita – As práticas de letramento no contexto prisional

A maioria de nós, professores(as) de Língua Portuguesa, quando vamos tecer críticas sobre os(as) Educandos(as), nos referimos à pouca quantidade de leitura, a dificuldade na escrita, ao uso “inadequado” da língua. Essas críticas, no entanto, são carregadas de estereótipos, preconceitos, e isso oblitera o real entendimento da questão.

Partindo desse ponto, esta seção está organizada a partir da busca em atender ao objetivo específico “B” desta pesquisa, qual seja, registrar as práticas de letramento presentes na unidade prisional e o traço identitário da variante linguística adotada pelas pessoas em espaços penais. A primeira pergunta realizada foi: **“Atualmente, você tem o hábito de ler e escrever?”**.

Gráfico 13 – Atualmente, você tem o hábito de ler e escrever?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

As entrevistadas deveriam selecionar uma das opções entre: “Sim, com frequência”; “Sim, mas com pouca frequência”; “Raramente, leio apenas na escola”. Todas as depoentes responderam à questão: 9 (nove) afirmaram que leem e escrevem com frequência (56,3%); 4 (quatro) declararam que leem e escrevem, mas com pouca assiduidade (25%); 3 (três) alegaram que raramente leem e escrevem (18,8%), realizando essa atividade apenas na escola.

É curioso pensarmos que, quando se é criança, principalmente na fase da alfabetização, o uso da escrita é constantemente encorajado. No entanto, os anos passam e com eles o(a) Educando(a) começa a experimentar certa sensação de medo quando precisa apresentar algo que escreveu.

Isso acontece, porque, no decorrer dos anos escolares, o foco muda, ou seja, a correção do(a) Professor(a) dá prioridade aos desvios gramaticais. Passa-se a estimular o conhecimento das regras e a linguagem se mostra instrumento de segregação. O(A) Educando(a) assimila

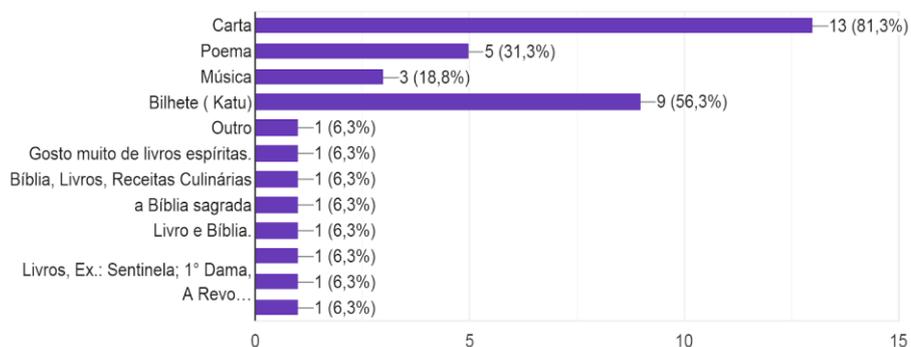
que não sabe escrever, que *aquilo-não-é-para-ela*, mesmo utilizando a leitura e escrita em diversas situações do cotidiano.

Os dados do Gráfico 13, contudo, evidenciam outra realidade: a maioria das Educandas lê e escreve com frequência. Acredito que isso se deve tanto à prática em cela-de-aula, na qual a escrita e leitura eram cotidianas, quanto ao contexto prisional. Os trabalhos que vão pensar a Educação em estabelecimentos penais devem levar em conta o peso da escrita nesse ambiente. Por exemplo, as cartas se mostram, para muitos, a única forma de contato com o lado de fora dos muros. Cito ainda os bilhetes (*catus*) para a reivindicação dos atendimentos, ou mesmo para conversas com companheiros de outras celas.

O contexto no qual estão inseridas me fez questionar a respeito de qual material de leitura e escrita eram mais frequentes entre as Educandas. Por isso, perguntei-lhes: “**Que tipo de material você lê e escreve?**”. As depoentes contavam com as opções: “Carta”, “Poema”, “Música”, “Bilhete” (*Catu*) e “Outros”. Caso a última opção fosse assinalada, era pedido a elas que explicitassem quais.

Sabendo da função social da escrita, e cientes de que não lemos e escrevemos apenas um gênero textual, elas poderiam assinalar mais de uma opção e suas respostas resultaram no Gráfico 14 a seguir.

Gráfico 14 – Que tipo de material você lê e escreve?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

Conforme esperado, o contexto influencia diretamente no tipo de material que será produzido. As cartas são as mais recorrentes (81,3%), a maioria das entrevistadas, 13 (treze), afirmou ler e escrever esse gênero textual. A segunda ocorrência foram os “*Catus*” (bilhetes), 56,3%, sendo produzidos por 9 (nove) das depoentes. Os poemas são o terceiro material citado (31,3%), sendo lido por 5 (cinco) Educandas. Nessa porcentagem, acredito estar contida a contribuição de iniciativas, como os saraus e as aulas de leitura literária realizadas

em cela-de-aula. Já a quarta ocorrência são as músicas (18,8%), assinaladas por 3 (três) Educandas. Com relação às canções, lembro-me dos cadernos com as letras dos cantores favoritos. Pedia-se a quem lembrasse a letra para escrevê-la e compartilhá-la com os(as) demais. Pude constatar essa prática entre todos os grupos da unidade.

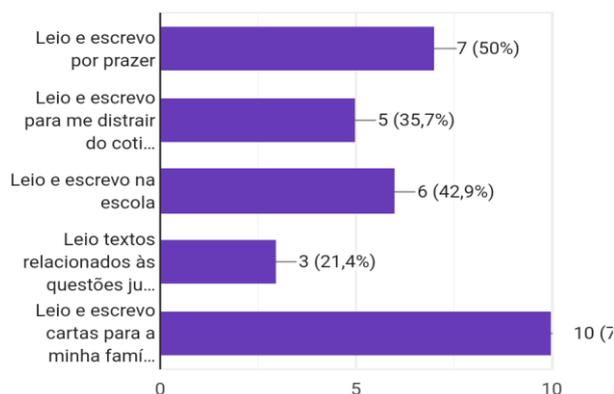
Também foi pedido às depoentes que assinalassem outros materiais que leem e escrevem. Dentre eles, a principal ocorrência foi a Bíblia, fator que evidencia o quanto as religiões neopentecostais possuem penetração nos estabelecimentos penais brasileiros. Há nesse fator certa continuidade de modelos que remontam às origens do encarceramento moderno, uma vez que o sujeito em situação de privação de liberdade era mantido em silêncio, sendo obrigado a ler o texto cristão como forma de se arrepender e refletir sobre os próprios pecados (SCARIOT, 2013).

Oliveira (2010) atribui a leitura da Bíblia a um mecanismo de controle por meio do qual é estabelecido que “[...] a crença de que a religião, o contato exaustivo com a leitura da Bíblia e dos textos sagrados será a solução para os problemas decorrentes da condenação” (OLIVEIRA, 2010, p. 169).

Outros materiais ainda são citados, dentre eles, romances, receita culinária e livros espíritas. Esses últimos dizem sobre a diversidade de crenças religiosas, muitas vezes, negada no contexto da unidade, em especial, no que diz respeito ao Kardecismo, Candomblé, Umbanda.

Buscando entender as práticas mediadas pela escrita e leitura, bem como as suas condições de produção, foi perguntado a elas: **“Em quais situações você precisa ler e escrever?”**. Para essa indagação, as depoentes contavam com as opções: “Leio e escrevo por prazer”; “Leio e escrevo para me distrair do cotidiano”; “Leio e escrevo na escola”; “Leio textos relacionados às questões judiciais (ofício, Alvará de Soltura, recursos e outros)”; “Leio e escrevo cartas para a minha família”. Como na pergunta anterior, as entrevistadas poderiam assinalar mais de uma opção:

Gráfico 15 –Em quais situações você precisa ler e escrever?



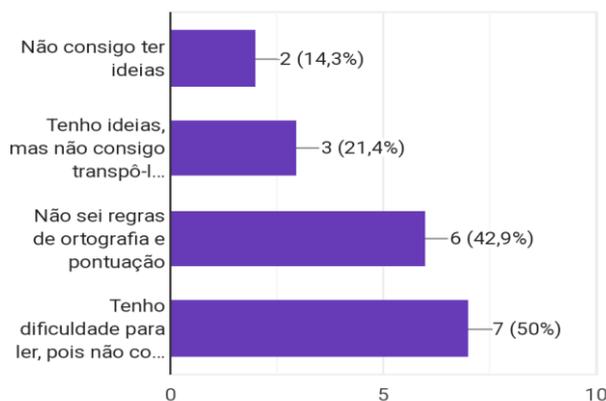
Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

O gráfico 15 registra os dados das 14 (quatorze) repostas obtidas. Dentre elas, mais uma vez, as cartas aparecem como a principal situação de leitura e escrita (71,4%), sendo assinalada por 10 (dez) Educandas. Outra situação de uso da linguagem definida pelo meio são os textos relacionados às questões jurídicas (ofícios, recursos, sentenças e outros) (21,4%), 3 (três) Educandas afirmaram precisar ler e escrever nessas ocasiões.

A escola também surge como um local de prática de leitura e escrita (42,9%), sendo assinalado por 6 (seis) Educandas. Destaco, no entanto, a função que a escrita e a leitura possuem em criar novos mundos a partir da linguagem. Quanto a isso, 5 (cinco) das depoentes afirmaram que leem e escrevem para se distrair do cotidiano (35,7%), ao passo que 7 (sete) Educandas afirmaram ler e escrever por prazer (50%).

Sabendo que a leitura e a escrita estão nos diversos níveis do cotidiano dessas mulheres, procurei registrar as principais carências que elas apresentavam com relação a tais práticas: **“Nessas situações, quais são as suas principais dificuldades para ler e escrever?”**.

Gráfico 16 – Nessas situações, quais são as suas principais dificuldades para ler e escrever?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

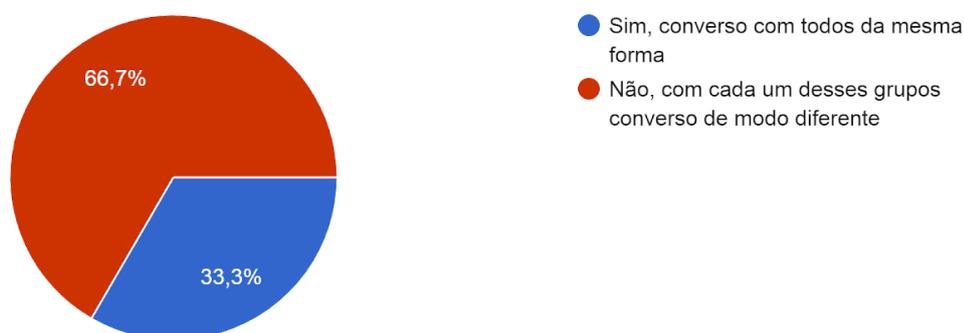
As Educandas teriam que assinalar quantas opções julgassem necessárias dentre as dadas: “Não consigo ter ideias”; “Tenho ideias, mas não consigo transpô-las para o papel”; “Não sei regras de ortografia e pontuação”; “Tenho dificuldade para ler, pois não consigo entender as palavras”. Mais uma vez, foram obtidas 14 (quatorze) respostas, sendo a ocorrência mais frequente a dificuldade para entender as palavras (50%), apontada por 7 (sete) entrevistadas. Nesse número, estão contidas duas questões: a primeira aponta o repertório vocabular limitado, sendo dever da escola e direito do(a) Educando(a) ampliar esse repertório. O segundo ponto atesta para a situação precária à qual essas mulheres estão submetidas. Algumas depoentes atribuíram a dificuldade de compreensão das palavras a problemas de visão. Segundo elas, a unidade não garante a realização dos exames e não permite o recebimento de óculos sem receita médica. Por causa disso, os momentos de leitura e escrita ficam comprometidos.

A segunda dificuldade mais recorrente está ligada ao desconhecimento das regras ortográficas (42,9%), sendo assinalada por 6 (seis) depoentes. Aqui, as Educandas associam saber escrever com saber a gramática normativa. Desse modo, como falei, o exercício da escrita é interditado. Acredito, contudo, que a saída para esse impasse está em recuperar o prazer da fruição. No entanto, há que se ter em mente que é direito do Educando e da Educanda o acesso à norma padrão do idioma. Por isso, a correção dos textos é necessária. Defendo, pois, a mudança no paradigma para que, com isso, os desvios da norma não sejam eleitos o principal motivo de atenção do(a) Educador(a).

Os dados mostram ainda que 2 (duas) Educandas disseram não ter ideias (14, 3%) e 3 (três) disseram não conseguir transpô-las para o papel (21, 4%). Para além dos desvios da norma, acredito que a problemática das ideias pode ser uma das prioridades do(a) Educador(a), que deve contribuir para ampliar os referenciais culturais do(a) Educando(a), por meio, por exemplo, dos textos literários. Contudo é necessário *desarmar a arapuca* que vai estabelecer que *basta-ler-muito-para-se-escrever-bem*. Nesse sentido, as aulas devem se tornar o momento de aprender as estruturas dos gêneros textuais e de refletir sobre o funcionamento da língua.

Sabendo que uma das funções das aulas de Língua Portuguesa é preparar o sujeito para os diversos contextos de comunicação, perguntei às entrevistadas como utilizavam a linguagem em seus diversos contextos: “**Você usa o mesmo tipo de linguagem para se comunicar com as agentes (demais funcionários(as) do presídio) e com as suas companheiras/ colegas/ irmãs?**”. Foram registradas as respostas de 15 (quinze) depoentes.

Gráfico 17 – Você usa o mesmo tipo de linguagem para se comunicar com as agentes (demais funcionários do presídio) e com as suas companheiras/ colegas/ irmãs?

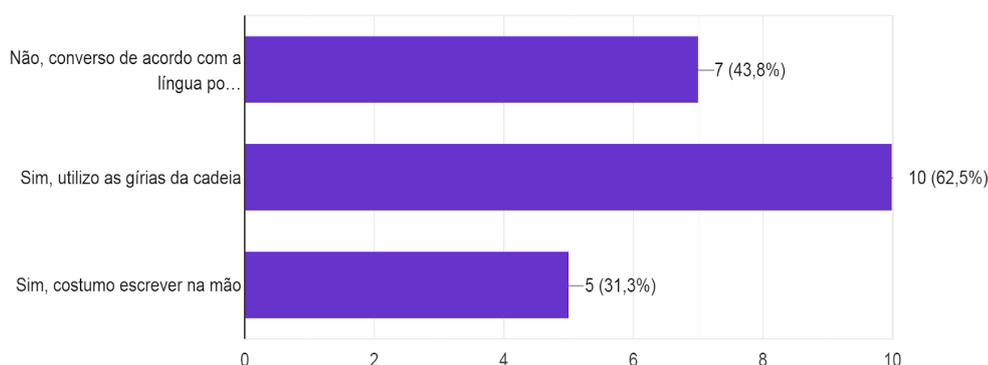


Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

As Educandas tinham duas opções de resposta: “Sim, converso com todos da mesma forma”; e “Não, com cada um desses grupos converso de modo diferente”. Conforme os dados mostram, a maioria das entrevistadas (66,7%, somando 10 depoentes) não conversam com os(as) funcionários(as) da mesma forma que se comunicam com as colegas, ao passo que 5 (cinco) Educandas (33, 3%) afirmaram que interagem com todos(as) da mesma forma. Uma delas justificou a resposta dizendo que trata “todos com a mesma Educação”. As depoentes demonstram que, nos diferentes contextos linguísticos, utilizam diversas variantes linguísticas. Assim, ilustram aquilo que o professor Evanildo Bechara (2001, p. 38) define como “[...] poliglota’ dentro de sua própria língua nacional”.

Um bom falante é aquele que sabe se comunicar nas diversas situações. Entretanto, é necessário ter em mente as relações de linguagem e identidade. Assim, a variante linguística de um grupo social vai defini-lo. Desse modo, para compreender como as Educandas exercem a própria identidade por meio da linguagem, perguntei-lhes: **“Quando está se comunicando com os seus companheiros, você utiliza algum tipo de linguagem específica (gírias, sinais, gestos ...)?”**.

Gráfico 18 – Quando está se comunicando com os seus companheiros, você utiliza algum tipo de linguagem específica (gírias, sinais, gestos ...)?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

As entrevistadas poderiam escolher mais de uma das opções: “Não, converso de acordo com a Língua Portuguesa coloquial”; “Sim, utilizo as gírias da cadeia”; “Sim, costumo escrever na mão”. Todas as Educandas responderam a essa pergunta. Assim, 10 (dez) afirmaram utilizar as gírias da cadeia (62,5%); 5 declararam escrever na mão (31,3%); e 7 (sete) disseram conversar de acordo com a língua coloquial (43,6%). Os dados mostram, portanto, que esse grupo diferencia e constrói a sua própria identidade a partir dos usos da linguagem, seja eles registrados no léxico, nos grafites e nas pichações, ou mesmo, pela Libras (Língua Brasileira de Sinais), a qual os(as) Educandos(as) se referem como “*escrever na mão*”. No entanto, o uso da Libras consiste apenas na adoção do alfabeto. Eles(as) soletram as palavras que pretendem comunicar, meio eficaz pela distância entre as celas.

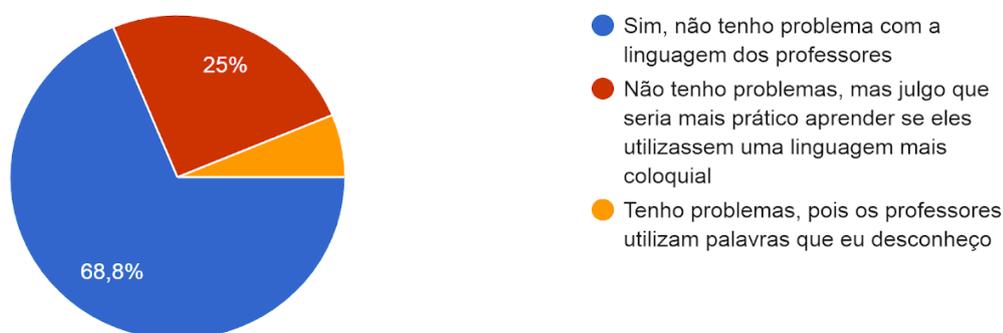
De acordo com os dados apresentados, o(a) Educador(a) que vai se dedicar a lecionar Língua Portuguesa nesse contexto precisa estar atento à realidade desses sujeitos para, assim, atender as suas demandas. Isso implica, pois, pensar a linguagem a partir da sua multiplicidade de contextos e entender como esses sujeitos se apropriam dos códigos hegemônicos para reorganizar, recriar a própria existência.

4.2.4 A relação Educador(a) e Educando(a) faz “dar gato preto”?

Até aqui, conhecemos algumas memórias dessas Educandas, analisamos como se deram suas trajetórias escolares, o que essa instituição propiciou de benefícios. Vimos como elas compreendem as relações étnico-raciais, bem como a maneira como a linguagem é utilizada como meio de afirmação da identidade. Portanto, a partir das reflexões aqui apresentadas, esta seção vai debater em que medida a relação Educando(a) e Educador(a) interfere na adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada no contexto de privação de liberdade, ou nos termos que venho defendendo, em que medida uma boa relação com o(a) Educador(a) pode “dar gato preto” no ensino.

Conforme já debatido, a língua estabelece relações de identidade, de proximidade, de compreensão entre os sujeitos. Desse modo, o(a) Educador(a) necessita fazer-se entender, precisa conseguir se comunicar com os educandos e as educandas. Por isso, perguntei a elas: **“A linguagem utilizada pelos(as) professores(as) ajuda ou dificulta entender os conteúdos estudados?”**.

Gráfico 19 – A linguagem utilizada pelos professores ajuda ou dificulta entender os conteúdos estudados?



Fonte: Questionário de Sondagem aplicado às Educandas da Escola Estadual Herbert José de Souza na unidade PREVESP.

As entrevistadas precisavam assinalar uma das três opções entre: “Sim, não tenho problema com a linguagem dos professores”; “Não tenho problemas, mas julgo que seria mais prático aprender se eles utilizassem uma linguagem mais coloquial”; “Tenho problemas, pois os professores utilizam palavras que eu desconheço”. Nesse caso, todas as 16 (dezesseis) depoentes responderam a essa questão. Com isso, 11 (onze) afirmaram não ter problemas com a linguagem dos(as) Educadores(as) (68,8%); 4 (quatro) constataram que não têm problemas com a linguagem utilizada, contudo julgaria mais fácil caso fosse usada uma linguagem mais

coloquial (25%); e 1 (uma) assinalou que os(as) professores(as) utilizam palavras que desconhece e isso afeta seu desempenho (6,35%).

Apesar de a maior porcentagem das Educandas estar satisfeita com a variante linguística utilizada pelos(as) Educadores(as), uma parcela considerável das depoentes julga que poderia melhorar a interação caso os(as) professores(as) usassem uma linguagem mais coloquial. Assim como as entrevistadas, acredito que uma linguagem livre dos jargões, dos preciosismos, pode facilitar a construção do conhecimento, visto que a língua deixa de ser muro para ser ponte, ou seja, o uso do idioma deixa de ser algo que excluiu os sujeitos, para se tornar um instrumento de partilha e inclusão.

A interação em cela-de-aula foi avaliada com a seguinte pergunta: “**Na sua opinião, o que é uma boa relação com o(a) Educador(a)?**”. A maioria das entrevistadas definiu que uma boa relação com o(a) Educador(a) é pautada no respeito. “Em primeiro lugar ter uma boa relação com os professores, respeito com eles na sala de aula e com os demais colegas.”, afirmou uma delas. Outra disse: “O aluno tem que respeitar o professor em sala de aula e ele também precisa respeitar o aluno”. Interessante que aqui o respeito não é colocado como via de mão única, ou seja, o(a) Educador(a) também deve respeitar a dignidade humana do(a) Educando(a).

Outro ponto a ser ressaltado foi o fato de que algumas entrevistadas apontaram nossas práticas em cela-de-aula como exemplos de uma boa relação entre Educador e Educandas. Dentre elas: “Tem bons diálogos e ensina detalhadamente. Tira nossas dúvidas. Ele é sensacional”, “Ele nos entende e tenta explicar da forma mais clara possível. É um ótimo Educador. Com ele a dificuldade vira facilidade”.

Duas respostas, no entanto, foram diferentes das demais, de maneira a apontar novos caminhos para entender essa relação. A primeira afirmou que ter uma boa relação com o Educador “[...] é o entendimento entre o aluno e o Educador, não se esquecendo que ele fala de forma diferenciada do Reeducando”. A depoente recupera a questão da linguagem. Desse modo, afirma que o(a) Educador(a) deve lembrar que a realidade do sujeito da EJA prisional é diversa, por isso ele fala de “forma diferenciada”. Todavia, esse não deve ser um elemento que dificulte a comunicação. Por seu turno, afirmou a segunda: “Fazer em conjunto”. Essa declaração traz em si a noção da *comunidade pedagógica*. Na perspectiva da Educanda, a cela-de-aula deve ser um local de cooperação e aprendizagem mútua.

A interação entre os sujeitos influencia na dinâmica de uma sala de aula, no entanto até que ponto se dá tal influência? Perguntei às Educandas a esse respeito: “**E uma boa relação sua com o(a) Educador(a) pode contribuir para o seu melhor rendimento nas**

aulas?”. De modo unânime, as entrevistadas declararam que uma boa relação entre as partes é determinante para o próprio rendimento. Dentre as respostas, duas me chamaram atenção: a primeira escreveu “Sim, muito pelo fato que o Educador sempre ensina sem discriminação”; por sua vez a segunda afirmou: “Sim, pois fica mais interessante quando somos tratados como gente”. Ressoa nas duas afirmações, portanto, uma reivindicação de humanização no trato com esses sujeitos. Dessa forma, essas mulheres estão nos dizendo que querem ser tratadas “como gente”, rejeitando os rótulos impostos pela condição de encarceramento.

Por fim, constatando que uma boa relação com o(a) Educador(a) interfere no desempenho, foram realizadas as duas últimas perguntas: **“E uma boa relação com o(a) Educador(a) pode fortalecer sua identidade racial? E o contrário?”**. Quanto à primeira indagação, apenas uma das entrevistadas apresentou uma resposta negativa, registrando apenas “não”; as demais afirmaram que uma boa relação com o(a) Educador(a) contribui para o fortalecimento da identidade racial. No entanto, duas delas foram surpreendentes: “Amo minha cor” e “Eu queria ser mais negra ainda”. Essas declarações são tocantes, pois são de extrema coragem e beleza. Apesar de essas mulheres sofrerem as vulnerabilizações que a condição de negras, periféricas, por estarem em situação de privação de liberdade, uma ama a sua cor e a outra queria ter mais melanina ainda.

Com relação à última indagação, a proporção se repetiu. Apenas 1 (uma) entrevistada afirmou que uma relação ruim com o(a) Educador(a) não influencia no fortalecimento da identidade racial, escrevendo apenas “não”. As outras Educandas afirmaram que a relação ruim afeta o fortalecimento da identidade racial. Destaco algumas respostas: “Sim, porque o professor falando mal do negro é um racista” e “Pode prejudicar, nem participo”.

Aqui elas fazem dois movimentos: no primeiro, identificam a situação de opressão; no segundo, rejeitam se sujeitar a essa situação de opressão. Isso demonstra, ao contrário de certas visões paternalistas, que esses sujeitos leem e interpretam a realidade, construindo ações de reexistência.

Por fim, as repostas para as indagações mostram que a relação Educador(a) e Educando(a) influencia diretamente na dinâmica do ambiente, tendo resultados não só no desempenho do(a) Educando(a), mas em outras questões, como o fortalecimento da identidade racial. Dessa forma, uma boa relação com o(a) Educador(a) é fundamental para tratar de assuntos que suscitam controvérsias, por exemplo, a questão étnico-racial.

Retomando a indagação presente no título desta seção, uma boa relação com o(a) Educador(a) faz, sim, “dar gato preto” no ensino e nossas práticas em cela-de-aula atestaram isso. Encerro este Capítulo com um depoimento de uma das Educandas a esse respeito: “Sou

parda e meu professor ensina muito bem. Está fazendo eu me lembrar do tempo que estudava, e gostava muito, tenho 58 anos e parei de estudar com 14 anos. O jeito do meu professor ensinar faz eu me lembrar daqueles tempos que não aproveitei. Se eu tivesse chance de estudar naquele tempo, não estaria presa e sentenciada a 5 anos. Espero um dia vencer!”.

5 PENSAMENTO DECOLONIAL E AFROCENTRISMO: CAMINHOS ABERTOS PARA O ENSINO *DENEGRIDO*

Nesta dissertação, usei a expressão-imagem “*Gato Preto*” como uma possibilidade conceitual-metafórica-poética para o ensino de linguagens contra hegemônico. Tal noção é firmada a partir dos encontros em cela-de-aula, bem como dos imaginários negros, fundamento das discussões daquilo que é tratado aqui como o ensino *denegrado*.

Nesse exercício de estar aqui e estar lá, ou seja, gingando ora como Educador, ora como pesquisador acadêmico, deparei, durante uma disciplina optativa do Promestre – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência na Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, ministrada pelos professores Walter Ernesto Ude e Heli Sabino de Oliveira, com diversas possibilidades epistêmicas, dentre as quais, o pensamento decolonial.

As leituras desse campo das ciências humanas foram de extrema importância para os pontos riscados⁵⁷ neste trabalho. Todavia, há a necessidade de estabelecer a diferenciação de duas expressões caras às reflexões desenvolvidas aqui, são os conceitos de *decolonial* e *descolonial*.

Destaco que alguns autores utilizam os conceitos de decolonial e descolonial como sinônimos. Porém, a meu ver, existe diferença. Por **descolonial**, entendo, por exemplo, quando grupos considerados minoritários não detêm poder, como os negros em nossa sociedade. Por causa disso, é recorrente que se observe a depreciação de sua identidade por grupos majoritários. As demandas apresentadas pelos primeiros envolvem, à primeira vista, a superação da condição de subordinação em que são colocados, por meio de um discurso que os deprecia, humilha, inferioriza, animaliza. Fanon (2008) diz que, nesses momentos, os grupos majoritários pretendem impor aos grupos minoritários que eles assumam uma condição de não existentes, de hierarquicamente inferiores. Essa inferiorização dos sujeitos acontece nos diversos níveis das relações. A esse respeito, Fanon (2008, p. 33) afirmou:

⁵⁷ Os pontos riscados possuem diversas funções nos cultos de matriz africana, por exemplo, reestabelecimento de energia, ataque, defesa, além de identificar uma entidade que *baixa* no terreiro, dessa forma é possível evitar tanto um possível embuste do médium, quanto a incorporação de espíritos que se passem por entidades. Assim, este trabalho busca recuperar tais funções dos pontos riscados, sendo ataque e defesa contra as arapucas coloniais, mas também identifica a origem do pesquisador-professor preto-suburbano-macumbeiro.

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem.

Conforme Fanon (2008), legamos da *aventura colonial* as crenças racistas que, nos séculos XIX e XX, atingiram o seu ápice, vestindo a carapuça científica. Isso fez com que fosse impregnado em nossos corpos e mentes a inferiorização dos sujeitos negros, de modo que pedagogias coloniais (re)produziam e continuam a (re)produzir estratégias de manutenção das injustiças raciais. A resistência contra essa situação é a proposta da perspectiva descolonial.

Já sobre o conceito de **decolonial**, o autor peruano Aníbal Quijano (1997) diz que a construção da imagem da civilização ocidental, como legítima e superior, pode ser denominada "Colonialidade do poder" (QUIJANO, 2010), uma vez que essa construção sobrepõe a civilização dos colonizadores às dos colonizados.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 73).

Para Quijano (2010), a colonização surtiu efeito e legitimou a formação de uma base da hierarquia sexual, racial, religiosa, epistêmica e linguística que existe até hoje. Segundo ele, a colonialidade do poder e a dependência estrutural/histórica implicam a hegemonia da estrutura colonial opressiva que afirma a Europa como o centro da história mundial e o eurocentrismo como perspectiva de conhecimento legítima. A resistência contra essa situação é a proposta da perspectiva decolonial.

5.1 Afrocentrismo: Pedagogia da Pluriversalidade, Pedagogia...

Na busca por dar “gato preto” no ensino de linguagens, dois conceitos são importantes para este estudo. São eles: a noção de *Pedagogia da pluriversalidade* (NOGUERA, 2012) e *Pedagogia* (ROSA, 2013). Os dispositivos teóricos surgem das reflexões dos intelectuais afro-brasileiros Renato Noguera e Allan da Rosa. Ambas as perspectivas podem ser lidas a partir do paradigma da afrocentricidade (campo de estudo que ocupa o cerne teórico desta

pesquisa), pois procuram, no imaginário afro-brasileiro, as bases para uma prática pedagógica construída da/e para a alteridade, de maneira a abordar o protagonismo negro na história.

A respeito dessa reivindicação do protagonismo do próprio discurso, é importante, pois, pensar as ideias de *Agência* e *Localização*, desenvolvidas pelo intelectual afro-americano Molefi Kete Asante (2014). Segundo o filósofo, a afrocentricidade é a concepção de que os:

[...] africanos devem assumir um sentido do seu próprio lugar de sujeito, um sentido de agência que se relaciona com a ideia de autodeterminação. Isso também significa que, a nível intelectual, quando alguém, preto, branco ou amarelo, estuda África deve permitir que a África fale por si própria. Afrocentricidade é sobre esta relação que nega a ideia dos africanos à margem ou periferia da Europa (ASANTE, 2014).

Logo, os conceitos dizem respeito à demarcação de um local de fala, bem como da compreensão do ser negro como agente da história, e não mais como um coadjuvante do europeu. Em outras palavras, nós falamos por nós! Em consonância ao paradigma proposto por Asante, o filósofo Renato Nogueira, a partir do exercício de “denegrir a Educação”, define a teoria da *Pedagogia da Pluriversalidade* da seguinte forma:

A pedagogia da pluriversalidade reconhece as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins. Dito em outros termos, a ideia de denegrir a Educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem (NOGUERA, 2012, p. 71).

Destarte, a *pluriversalidade pedagógica* consiste no exercício de questionar a universalidade e neutralidade dos currículos escolares, além de possibilitar a abordagem em sala de conteúdos que fogem ao discurso hegemônico, por exemplo, a literatura negra, indígena e periférica, questões que ainda seguem afastadas das classes escolares apesar de leis, como a 10.639/2003 e 11.645/2009.

Dessa maneira, em cela-de-aula, a cultura negra, periférica, indígena superaram a condição de acessório, mero penduricalho em um currículo eurocentrado, para ser centro, para ser um modo de se portar diante do conhecimento, construído a partir das diferentes

cosmossensações de mundo⁵⁸. Para além disso, essa concepção foi fundamental tanto para a construção do produto, quanto para as análises desenvolvidas.

Por seu turno, Allan da Rosa construiu a ideia de *Pedagoginga* a partir da prática da Educação popular vivenciada em cursos ministrados na periferia paulistana. Por isso, passou a ser uma referência nesta dissertação, dado que estamos navegando nas mesmas águas, isto é, pensando novos métodos de ensino em contextos marcados pela presença de sujeitos historicamente em situação de opressão.

Intimamente ligada ao corpo, já que não o separa da mente, conforme fazem as pedagogias coloniais, para as quais esse é sujo, lugar das impurezas-defeitos-sujeiras-peçados..., a noção desenvolvida pelo intelectual toma como base o imaginário negro para a construção de uma práxis pedagógica pautada nesses saberes:

Para além de “conteúdo” e de presença temática, tão importantes na correnteza dos rios escolares que fluem (ou se travam e transbordam) do ensino fundamental ao universitário, o que ressaltamos na *Pedagoginga* é a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute de conhecimento (ROSA, 2013, p. 124).

Dessa maneira, a *Pedagoginga* vai buscar nas bases do imaginário negro as Fontes para o desenvolvimento e transmissão dos conteúdos. Esse conceito colocou uma importante questão para mim: como pensar o lugar do corpo em uma escola do sistema prisional? Como ir além da saliva e do giz em um ambiente em que até o riso é motivo de repressão? Contudo, percebi que as minhas próprias representações sobre os sujeitos em cela-de-aula eram cortadas por uma visão colonizadora, visto que, para mim, trazer o corpo para a Educação só era possível a partir dos estereótipos construídos socialmente sobre aqueles sujeitos.

No entanto, ao lançar outra mirada sobre esse assunto, pude me atentar para a constante presença corporal em diversos momentos de nossos encontros. Quanto a isso, lembro-me da relação Educador(a) e Educando(a) cortada por diversos afetos, fugindo da frieza da transmissão rígida que vê um como superior ao outro. Assim, momentos como as assembleias se mostravam extremamente potentes para pensar esse aspecto e o desenvolvimento da escrita criativa, que possibilitou o surgimento de textos carregados de memórias, vivências e movências em suas palavras cantadas e contadas.

⁵⁸ Utilizo esse termo a partir da pensadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí, segundo a intelectual o termo cosmovisão, utilizado no ocidente, elege a visão como o sentido própria da descrição do mundo, tal termo não é adequado, portanto, para ser aplicado às culturas que utilizam de outros sentidos para interpretar a realidade. Dessa forma, “o termo “Cosmosensação” é mais um modo inclusivo de descrever a concepção do mundo por diferentes grupos” (OYÈWÙMÍ, 1997, p. 2-3 *apud* SARAIVA, 2018, p. 121).

Nesse sentido, ambas as concepções pedagógicas são fundamentais para esta dissertação de mestrado por propiciar a leitura da história a partir da contribuição de povos que não os europeus, além de construir uma prática pedagógica que foge às relações de opressão e de desumanização presentes nos presídios.

Outro ponto relevante para pensarmos: como dar “gato preto” no ensino de linguagens diz respeito à elaboração do Recurso Educativo deste trabalho. Ao propor a criação conjunta, busco recuperar a ideia de **Ubuntu**, dispositivo ético da filosofia africana, conceito traduzido pelo provérbio *Umuntu Ngumuntu Ngabantu* (Máxima dos povos Xhosa e Zulu “Uma pessoa só existe a partir da outra”). O pesquisador Augustine Shutte apresenta o conceito da seguinte forma:

[...] usarei duas ideias sobre a natureza humana, uma europeia e outra africana, como fundamento para uma ética de UBUNTU para uma nova África do Sul. A ideia europeia é a ideia da liberdade, de que indivíduos têm o poder da livre escolha. A ideia africana é a ideia da comunidade, de que pessoas dependem de outras pessoas para serem pessoas (SHUTTE, 2001, p. 10, *apud* RAMOSE, 2002, p. 5).

Nesse sentido, enquanto a primeira noção de sujeito, amplamente adotada na prática docente, é particularizada, individualizada, por isso separa e promove a disputa-desigualdade entre os indivíduos, a segunda visa à empatia, à solidariedade, ao reconhecimento no outro e, assim, fomenta a noção de comunidade. Outro ponto fulcral dessa filosofia consiste na ideia do **Polidiálogo**, definido com base na ação de:

[...] ouvir-falar sempre de uma maneira múltipla, sem necessidade de estabelecer consenso, sem necessidade de vencer disputas; mas, procurando atravessar os caminhos e encruzilhadas que a existência reserva com o entendimento que atravessar em companhia pode servir como uma maneira de tornar a vida mais bela, solidária (e porque não dizer, sem querer incorrer em clichês), feliz. Porque ubuntu significa que só posso ser feliz se as pessoas ao meu redor também estão felizes. (NOGUERA, 2011/2012, p. 150).

Desse modo, essa dinâmica pode contribuir para a interação entre Educandos(as) e Educadores(as), ao se construir uma relação dialógica, sem hierarquizar os saberes diversos, fomentando a noção de alteridade. Tal ação viabiliza uma *práxis* pedagógica comprometida com a construção de uma cidadania plena para todos, concomitante, ao exercício de (re)pensar as instituições de ensino, de modo a construir uma escola que se preocupe em desestruturar as disparidades raciais, de gênero, sexuais, sociais estabelecidas há muito tempo.

Essa noção foi utilizada para a construção das assembleias nas quais conversávamos sobre diversos assuntos, desde o andamento das aulas, distribuição de notas, leituras literárias,

sobre o *mundão* (cotidiano fora dos muros da prisão). Nessa ação, procurava driblar o local do autoritarismo. Com isso, pude contribuir para a construção dessa relação horizontalizada, de modo a atestar que, fora das pedagogias coloniais de opressão, há todo um campo de possibilidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU “DAR GATO PRETO” É PENSAR NO BANHO DE OXALUFÃ

Nos terreiros de candomblé brasileiros, durante as festividades das águas de Oxalá, realizadas comumente no mês de dezembro, é comum escutarmos dos mais velhos um *Itan*⁵⁹, que narra o episódio da viagem do orixá mais velho para visitar o seu filho Xangô, rei da cidade de Oió. Conta essa narrativa que Oxalufã decide consultar um babalaô a respeito de sua intenção. Contudo, este o adverte que não era um bom momento para viajar, pois a estrada estava com fome e, nesses momentos, não seria bom andar por ela.

No entanto, um dos defeitos de Oxalufã (e dos seus filhos de santo, por extensão) é a sua teimosia. Por isso, ele decide seguir sua vontade de visitar o filho. Daí, o babalaô lhe recomenda que ele levasse consigo três roupas brancas e sabão-da-costa. Além disso, deveria se resignar quanto ao que lhe poderia acontecer, e realizar o que lhe fosse pedido enquanto estivesse viajando.

Na estrada, Oxalufã encontra um andarilho, que lhe pede ajuda para carregar um saco pesado que levava em suas costas. O orixá decide ajudá-lo, pois uma das qualidades de Oxalufã (e dos seus filhos de santo, por extensão) é a generosidade. O andarilho era Exu, que em um movimento rápido virou o saco que estava cheio de carvão sobre o Orixá do Branco. O mais velho dos deuses africanos pacientemente se dirigiu ao rio, lavou-se e colocou uma das roupas que havia levado.

Voltando a seguir o seu destino, Oxalufã encontrou outro andarilho, que dessa vez carregava um barril. Cansado de carregar o peso, o viajante pediu ajuda ao Deus do Branco. Mais uma vez, era Exu disfarçado. Soltando sua gargalhada, derramou todo o óleo de dendê que estava no barril em Oxalufã. O orixá mais velho, então, volta ao rio para se lavar, além de trocar suas roupas.

Depois de certo tempo se limpadado, Oxalufã, firme de sua vontade de ver seu filho, retoma a estrada. Mais adiante, encontra um terceiro andarilho que precisava de ajuda para colocar sob as costas um tonel grande. Oxalufã (e seus filhos de santo, por extensão) está sempre disposto a ajudar. Todavia, ao pegar o tonel, ouviu mais uma vez a gargalhada de Exu, que jogou sob o orixá mais velho uma grande quantidade de visgo. Mesmo sendo enganado

⁵⁹ Segundo a Wikipédia, Itan (nome singular e plural) é o termo em iorubá para o conjunto de todos os mitos, canções, histórias e outros componentes culturais dos iorubás. Os iorubás que aceitam o itan como facto histórico, confiam no itan como sendo a verdade absoluta na resolução de disputas. Os itan são passados oralmente de geração a geração. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itan>.

pela terceira vez, Oxalufã se manteve calmo, caminhou até o rio, lavou-se e trocou suas roupas.

Andando pacientemente, Oxalufã chegou à entrada da cidade de Oió. Nela, avistou um cavalo perdido. Logo reconheceu que se tratava do animal com o qual havia presenteado seu filho. Enquanto conduzia o equino, os soldados do reino de Xangô o avistaram e pensaram se tratar de um roubo. Os soldados, então, agrediram e prenderam o Senhor do Branco.

Oxalufã permaneceu privado de sua liberdade, sem o direito a um julgamento justo por sete anos. Passado esse período, a cidade de Oió experimentou um intervalo de escassez de alimentos, falta de água, doenças e mortes. O infortúnio da população terminou quando Xangô decidiu ir a uma consulta com o babalaô e constatou a injustiça que havia sido perpetrada em seu reino.

Indo à prisão, Xangô encontra um idoso bastante debilitado e em condições higiênicas bastante precárias. O Orixá da Justiça, então, reconheceu aquele senhor. Tratava-se de Oxalufã, seu pai. Então, o filho se colocou de joelhos, ordenou que trouxessem água limpa e roupas brancas e todo o reino realizou uma procissão em silêncio, carregando água para lavar o injustiçado, além de pedir o seu perdão. Xangô carregou seu pai em suas costas e dançou carregando-o pelo salão do castelo. Muito ferido, os panos brancos pintavam-se com o sangue de Oxalufã. Sofrendo com a situação do pai, o rei de Oió solicita que o guerreiro Ogum leve, em seu cavalo, o Orixá do Branco até à floresta onde Omolu e Ossain restituiriam a sua saúde.

Dentre outras questões, o *ítan* nos fala sobre termos paciência, tranquilidade, sobre abominarmos as injustiças. Contudo, utilizo a narrativa para pensar as desigualdades que estruturam a nossa sociedade. Destaco que Oió só retomou a sua prosperidade quando foi revogada a prisão de Oxalufã. O bem-estar de todos só foi possível quando a liberdade do Orixá aconteceu. Assim sendo, a opressão racial e de gênero, o encarceramento em massa, o genocídio da juventude negra, dentre outras formas de opressão, são as injustiças produzidas em nossa sociedade.

Tendo em vista o combate a essas estruturas de opressão, propus-me com a pesquisa descrita e refletida nesta dissertação de Mestrado pensar a EJA em estabelecimentos penais. Refletindo sobre as práticas em cela-de-aula, pude constatar que os conteúdos desenvolvidos eram reflexos da razão colonizadora, o que tornava o conhecimento algo distante dos Educandos e das Educandas. Por isso, elegi como objetivo geral do trabalho a defesa da importância do estímulo da adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada em contextos de privação de liberdade. Essa proposta foi uma possibilidade de fazer com que os Educandos e as Educandas se reconhecessem no conteúdo

estudado, de maneira que pudessem perceber, no encontro dos conteúdos trabalhados com suas realidades, ferramentas para superar a condição social a que estão expostos e expostas.

Buscando atender a esse objetivo, realizei a pesquisa de campo. Nessa ocasião, 16 (dezesseis) Educandas foram entrevistadas. Realizei perguntas a respeito da trajetória escolar dessas mulheres, dos significados atribuídos ao ensino de Língua Portuguesa a que tiveram acesso, das questões étnico-raciais, fiz-lhes indagações sobre as nossas práticas em cela-de-aula, por fim perguntei a elas sobre a relação Educador(a) e Educando(a).

Os dados coletados evidenciaram a potência da perspectiva de ensino aqui proposta. Partir dos referenciais negros e periféricos nas práticas de ensino fomentou a construção de um sentimento coletivo de reconhecimento, mantendo, assim, os sujeitos engajados nos encontros.

Dos resultados obtidos, destaco que a maioria das Educandas se mostrou satisfeita com as práticas desenvolvidas, avaliando as aulas em “boas” e “interessantes”. Como consequência, expressaram que se sentiam representadas nos conteúdos estudados. Outro ponto foi o registro das práticas de leitura e escrita presentes nesse contexto. Com isso, foi constatado o peso da escrita nesse ambiente ao identificar os gêneros textuais mais presentes no cotidiano das Educandas.

Este trabalho demonstrou, portanto, a necessidade da construção de práticas pedagógicas que questionem o modelo colonizador de ensino. Para tanto, evidenciou a necessidade de se construir o conhecimento a partir da realidade dos(as) Educandos(as), tratando esses sujeitos como agentes da ação educativa.

Por fim, pensar o ensino de Língua Portuguesa construído a partir da perspectiva decolonial e afrocentrada, ou seja, “dar gato preto” na Educação se mostra uma possibilidade de superação da situação de opressão vivenciada pelos(as) Educandos(as) da EJA em contexto prisional. Essa ação fomenta o reconhecimento nas práticas desenvolvidas e questiona a razão colonizadora. Nesse exercício, busca-se combater as injustiças que sustentam as desigualdades em nossa sociedade. Ao buscar essa ação, tem-se como referencial o banho de Oxalufã, sendo esse momento símbolo da liberdade, do fim de uma condição de injustiçado.

7 RECURSO EDUCATIVO

A pesquisa aqui apresentada é originada de uma inquietação no que diz respeito às vivências nas aulas de Língua Portuguesa que ministrei na Escola Estadual Herbert José de Souza. Incomodava-me a artificialidade dos conteúdos estabelecidos pela grade curricular, que pouco atendiam às necessidades dos Educandos e das Educandas. Pelo contrário, os conteúdos abordados atendiam ao projeto colonizador e, dessa maneira, era perceptível uma concepção educacional que pouco valorizava as vivências dos sujeitos, que reproduzia os preconceitos acerca das pessoas em situação de privação de liberdade. Uma Educação que, de certo modo, parecia dizer que, por estarem privadas do direito de ir e vir, todas as experiências dessas pessoas eram condenáveis, deveriam ser ignoradas, pois *tudo-que-viveram-as-levaram-para-a-prisão*.

Outro ponto eram os materiais didáticos, pois pareciam pressupor que os sujeitos da EJA fossem massivamente trabalhadores rurais. Logo, os exercícios de linguagem traziam textos que, por exemplo, ensinavam como plantar tomates, ou ainda, expondo as características das moradias do campo. A questão, óbvio, não é a presença desses conteúdos, posto que saber sobre esses assuntos é de fundamental importância para a formação humana, mas também plural do Educando e da Educanda. Contudo esses assuntos eram, basicamente, os únicos conteúdos dos materiais. Além disso, todas as matérias estavam reunidas em um único volume, fator que prejudicava o uso do livro didático, seja pela dificuldade de carregá-lo, seja por não ser permitido que os Educandos e as Educandas ficassem com os materiais, pois eles seriam utilizados na aula de outro professor.

Para superar esse desafio, mesmo que de forma paliativa, acontecia um revezamento no uso do livro, ou ainda, arrancávamos as páginas do conteúdo que estava sendo trabalhado, destacando o componente curricular de cada um, para que os educandos e as tivessem acesso ao material da aula.

Assim, na busca por assuntos que atendessem às demandas dos Educandos e das Educandas e que abordassem os conteúdos formais no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, esta pesquisa de mestrado propõe como Recurso Educativo a elaboração de uma Antologia denominada *“Ninguém põe algemas nos pulsos do pensamento: a escrita literária de Educandos e Educandas da EJA em contexto prisional”*.

O título reproduz um poema do autor Marcos Fabrício Lopes, registrado no volume *Doelo* (2014). Apresentei o texto para todos os sujeitos com os quais lecionei durante o meu período na escola. Nessas ocasiões, entrava na cela-de-aula e, sem dizer nada, o escrevia na lousa. Após alguns instantes de silêncio, constatando o incômodo que a minha figura silenciosa causava nos Educandos e nas Educandas, conversávamos sobre as possíveis interpretações do que foi escrito.

Invariavelmente, as respostas oscilavam em torno da impossibilidade de restringir os pensamentos. Lembro-me de ouvir: “Professor, o sistema prende meu corpo, mas nunca vai prender meus pensamentos, minha mente está blindada”. Manter a *mente blindada* é, dessa maneira, uma forma de não se deixar capturar pela instituição de sequestro é, ao contrário do que se espera, mostrar que os números do INFOPEN não dão conta de apagar a humanidade desses sujeitos.

Ao valorizar, portanto, as vivências das pessoas em situação de privação de liberdade, a antologia reúne diversos gêneros textuais, produzidos pelos(as) Educandos(as). Ao final desses textos, é apresentado um glossário, que visa registrar parte da variante linguística utilizada nesse contexto, além de propor modos de realizar aquilo que venho tratando como: “dar gato preto na Educação”. Tal ação é proposta a partir de três sequências didáticas elaboradas, com o intento de fomentar o debate acerca das relações étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosidade, sobre os direitos da pessoa em situação de privação de liberdade.

A ideia da elaboração do livro foi motivada pela boa recepção das literaturas negras e periféricas na cela-de-aula. Tendo em vista essa recepção, somada às demandas inerentes ao contexto, tais como a desconstrução no que tange ao preconceito contra essas pessoas, optou-se por este produto.

Tendo em vista a importância da linguagem na construção do conhecimento, também foi desenvolvido um glossário que registra alguns dos vocábulos mais correntes no cotidiano dessas pessoas. Assim, o intento é evidenciar o modo como esses sujeitos constroem e interpretam sua própria realidade, fato que está intrinsecamente atrelado ao modo como eles se apropriam da Língua Portuguesa.

Para preservar a identidade dos sujeitos, os autores dos textos não tiveram os nomes revelados. No entanto, para identificá-los, foram utilizados pseudônimos que apontavam ora para a ideia de liberdade, ora nomes de personagens que, de algum modo, personificam essa ideia.

Por fim, o Recurso Educativo desenvolvido visa atender às demandas do contexto de cela-de-aula, mas não está restrito a ele, posto que as questões abordadas refletem sobre pontos que precisam estar no cotidiano das diversas salas de aula do nosso país.

7.1 Antologia Ninguém põe algemas nos pulsos do pensamento...

Pedro Henrique Souza da Silva
(Organizador)

Ninguém põe algemas nos pulsos do pensamento:
A escrita literária de Educandos e Educandas da EJA em contexto prisional

FaE/UFMG
2020

Apresentação

O presente volume é proposto como o Recurso Educativo elaborado durante a realização da dissertação de mestrado intitulada “*Gato preto: denegrindo o ensino de linguagens em uma escola do sistema prisional*”, apresentada na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Promestre – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, inserida na linha de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.

O título surge do poema homônimo do escritor Marcos Fabrício Lopes (2014). As algemas são símbolo do controle que o sistema penal exerce sobre os corpos (preferencialmente, pretos e pobres) e representam por si a situação de privação de liberdade. Entretanto, realizando as aulas de leituras literárias, sugeri a análise do referido texto. Na ocasião, Educandos e Educandas afirmavam que o sistema prende corpos, não mentes. Pronto, ali estava o nome da Antologia.

Os textos aqui registrados *assaltam* o leitor mais ingênuo que, moldado pelos preconceitos herdados do projeto colonial, enxerga esses sujeitos a partir da ótica da maldade. Por outro lado, *prendem* o leitor *bicho-solto* que vai romantizar essas vivências que tanto desnudam as violências sofridas na cadeia, *esfaqueiam* a ilusão do crime.

Sabendo que o mundo nos é dado pela linguagem, será apresentado um glossário, que registra parte da variante linguística utilizada nesses contextos. Os nomes dos autores e autoras são preservados. Por isso, o texto apresenta pseudônimos ligados à ideia de liberdade ou a personagens que representam essa ideia. Ao fim do volume, são apresentadas possibilidades didáticas para o(a) Educador(a) de escolas do sistema penal. Porém, elas não se restringem a esse contexto, pois a literatura é o lugar de realizar o “empréstimo de olhos”.

Entrego, portanto, o presente trabalho aos homens e mulheres com quem convivi na Escola Estadual Herbert José de Souza. Que este seja um *ebó* prenhe de liberdade, que a cadeia gire e que a rua não demore chegar.

Textos

Cachorro homem é mó desgraça!	120
Coceira na mão esquerda é dívida	121
O mundo da Lua	122
As asas de Regina	123
A vida que segue: 157 Roubo majorado	124
Conselho de filha	124
Conselho de mãe	125
A menina que queria voar	126
São Jorge	126
A cabocla Jurema	127
Um vaso de flor	127
Ana em três tempos	128
#Tristezanão,masohsaudade!!!...	128
Eu jurei que...	129
Vai achando que...	129
O meu medo maior é o espelho se quebrar	129
Os pilantra usam terno	130
Direitos humanos para quem?	130
Vivos somos traídos	131
As Grades prendem nossos corpos	131
A vida após o tráfico	131
Hoje em dia na favela...	132
Veja hoje em dia como as coisas estão...	132
Por uma cadeia desumana	134
Os ladrões não estão na cadeia	134
Se eu te assaltar você me dá um emprego?	135
Queremos acesso à justiça	135
Pai...	135
Água com...	136

Bebê tem que dar muito chá de...	136
Liberdade é...	136
Jovem Esta...	137
Fortes homens...	137
Chama que ela vem	138
Somente...	138
Afeto que nasceu...	139
Fé	139
Sempre sentimos...	139
Nunca devemos desistir dos nossos sonhos	140
Zeca pagodinho, Agô!	140
Texto ao cidadão brasileiro – ou o futuro bem planejado	141
Bofe de Ekê	142
Sobre um sentimento	142
Olá, querida mamãe!...	143
Mãe, és minha fonte de vida!...	144
Se eu soubesse gastronomia, eu não vendia droga	145

Cachorro homem é mó desgraça!

Biolé⁶⁰

– Professor, tô – pensano em fazer Direito ... tipo formar pra advogado, tá ligado?

– Tô ... massa demais, véi!

– O foda é que estuda pra carái!

– Isso é... mas todo curso estuda pra carái! Eu mesmo estudei muio pra tá aqui.

– O pior que num ganha grana... fala aí, então, por que o senhor é professor?

– Porque gosto de gente!

– Isso é ... Tô pensando também em fazer veterinária ... Acho um dono de fazenda aí e vou pro interior tomar conta dos boi dele... vou malar, fessor!

– Porra, veterinário trabalha pra carái também.

– Nada... hoje os peão faz tudo... num vê na televisão? Eles vem só trazendo os boi no corredor e o veterinário fica com a pistolinha só metendo nos boi e falando: “próximo”!

– Porra, mel demais... aí, aqueles que cuida de cachorro das ricona também mete a mala...

– Isso é ... tem gente que gasta mó nota com cachorro... mas aqui sabia que cachorro só é brabo perto do dono?

– Num me fode pô, tá de xaxá pro meu lado?

– Papo reto, fessor ... nós quando ia meter mansão e via que tinha cachorro homem... catava logo na favela uma cachorrinha que tava no cio ia lá passava uns algodão na buceta dela e tacava no quintal ... o cachorro fica a noite toda procurando ela querendo fuder ... Ou então a gente leva a própria cachorra ... ele mó vira seu amigo ... vem cheirar e tudo mais... homem já viu, né?

– Homem é foda!

⁶⁰ Do quincongo, língua Banto, pode significar gargalhada, sorriso.

– Cachorro homem é a pior desgraça, fessor ... se o povo soubesse ... agora cachorro muié não, elas é osso vigia a casa mermo ... não se deixa comprar por buceta (disse isso soltando uma gargalhada).

– Filho da puta (Também não segurei o riso)!

“Cachorro homem é mó desgraça!” pensei comigo e soltei um riso de canto de boca me sentindo extremamente esperto por ter uma cadelinha!



Coceira na mão esquerda é dívida

Biolê

Sonhar com rato é roubo, sonhar com cachorro é a polícia, sonhar com baseado é liberdade, sonhar com cobra é traição, deixar peças íntimas ou fotos para trás é te trazer de volta para tranca, o passarinho que entra e voa no barraco é trazendo a liberdade... na rua a mão coçar é dinheiro para ser recebido, na cadeia é o alvará que vai cantar...

– Professor, muito tempo que num estudo, ainda era menina quando fui pela última vez na escola, pega leve com nós!

– Pô, sei que ocês dão conta de render... por isso, cobro... só cobro docês aquilo que sei que dão conta, faço o planejamento das aulas e também faço os exercícios pensando nisso.

(Sendo sincero, não tinha planejado aquela aula, nem tinha feito os exercícios, peguei a tarefa na internet... o excesso de tarefas, pouco dinheiro e tempo me impedem de ser o professor que gostaria).

– Porra, mão coçando, vou por no bolso, minha mãe fala que *quando coçar mete no bolso que o dinheiro vem...*

– É, professor, mas depende da mão... porque, tipo, quando coça a mão esquerda é dívida, viu?

– Putz, mais? (já não me basta o apartamento? Pensei comigo).

(rimos juntos)

– Porra, ocês nem tem bolso pra colocar a mão, o dinheiro docês vai ficar todo pra mim!

(rimos juntos mais uma vez)

– Não, professor, aqui, na cadeia, coceira na mão ou no pé é porque o alvará tá pra cantar!

– Porra, e quando coça a mão esquerda, então?

– Aí é pedra né, sentença com muitos anos de cadeia, muito tempo sem vê minhas menina...

(ficamos em silêncio)

– Então, vamos fazer o seguinte, daqui pra frente coceira só na mão direita, dinheiro e liberdade pra gente, coceira na mão esquerda a gente ignora, faz de conta que nem viu!

– Já é, professor, daqui pra frente só melhora...

▽▽▽

O mundo da Lua

Lélia Gonzalez⁶¹

Era uma vez uma cidade em que todos viviam numa meia-lua. Era uma cidade pequena que ficava em cima do Oceano Atlântico, cada casa parecia ser um castelo. Só que tem um porém, nessa mesma meia-lua tinha uma corrente em que ficava *O mestre da Lua*. Quando ficava o tempo escuro a lua começava a andar em cima de uma enorme pedra que ficava debaixo desse Oceano e em tempos de chuva a cidade se afundava para o fundo do oceano.

⁶¹ A penúltima filha de 18 (dezoito) irmãos, nascida em Belo Horizonte, Lélia Gonzalez foi uma das mais relevantes intelectuais do movimento negro brasileiro. Por meio de suas produções contribuiu para o combate do racismo estrutural de nossa sociedade, tendo criticado o mito da democracia racial, mas também incentivando o resgate da cultura e pensamento do povo negro.

Esta era uma cidade em que todos eram esquecidos, isto é, não lembravam de nada. As casas se parecem castelos, mas todos são acostumados a conviver uns com os outros e as pessoas que entravam nessa cidade ficavam esquecidas, porque *O mestre da Lua* tinha uma *máquina de esquecimento*.

As pessoas que chegavam a morrer, os corpos eram jogados da ponta da lua em cima da pedra que fica no fundo do oceano e algum tempo depois ninguém mais lembrava delas.



As asas de Regina

Borboleta⁶²

Primeiramente, vou me apresentar, meu nome é Regina, tenho 19 anos e vou contar a minha história.

Eu sempre quis ser borboleta, era apaixonada por borboletas... então, na época não existiam tatuagens, mas fiquei pensando como ia fazer para ter em meu corpo uma borboleta.

Aí tive uma ideia, fiz asas de pano. Mano, eu sô muito louca! Peguei as asas de pano e costurei nas minhas costas. Eu me achava linda!

Mas, por fim da história, muita gente me achava louca e queriam até arrancar as minhas asas. Então... tão triste que acabei eu mesma arrancando as minhas asas.

Hoje, mais experiente, pude fazer uma tatuagem e, assim, assumi as minhas asas e, por isso, vivo feliz!



⁶² Frágil e bela a borboleta pousa de flor em flor, por isso aqui as suas asas são sinônimo de liberdade, de recusa a situação de aprisionamento.

A vida que segue: 157 Roubo majorado

Nzinga Mbandi⁶³

André era o cara que sempre foi frio e calculista, nesse certo dia planejou um assalto no correio, saiu ele e seus comparsas. Foram entrando e gritando: “Mão na cabeça!”. Todos que lá estavam ficaram apavorados.

O silêncio acontecia no momento, mas o apavoramento das pessoas era nítido. Foi aí que aconteceu o roubo majorado 157 que estraçalha ladrão que nem papel. Era dinheiro caindo e dinheiro voando.



Conselho de filha

Chica da Silva⁶⁴

Antes de tudo ter acontecido com essa mulher, quem ela era? E hoje onde ela se encontra? E os sonhos que ela tem?

Uma mulher que se chama Rosa! Ela tenta levantar a sua vida, porque perdeu tudo, além disso tem duas filhas lindas.

Se passavam seis meses que ela tentava se encontrar na sociedade. Tudo que ela fazia era ir em busca de melhoria para viver uma vida digna com suas duas filhas.

⁶³ *Ngola Nzinga Mbande*, mas também conhecida como Rainha N'Ginga, foi uma rainha (*Ngola*) dos reinos do *Ndongo* e de *Matamba*, no Sudoeste de África, no século XVII. O seu título real na língua kimbundu, *Ngola*, foi o nome utilizado pelos invasores portugueses para denominar aquela região (Angola). A rainha é símbolo da reexistência dos povos africanos frente aos ataques dos invasores europeus.

⁶⁴ A Chica da Silva aqui representada é a mãe zelosa, é a escravizada que desafiou o sistema colonial, é a mulher que *inventou o mar*, é, portanto, a Chica apresentada por Lia Vieira em seu: *Chica da Silva: a mulher que inventou o mar*. Rio de Janeiro: OR Produtor Editorial Independente, 2001.

Um belo dia se envolveu com um rapaz. Mas, sua filha mais velha não queria que sua mãe se envolvesse com esse tipo de rapaz que já era do crime.

Acontece que numa bela noite Rosa estava com sua filha e esse rapaz a chamou para sair. A Rosa se arrumou e estava indo quando sua filha falou: “Mãe, por favor não vai!”.

Rosa teimou e foi, hoje o lugar que se encontra é dentro de uma cadeia. Num lugar frio e escuro, sem suas filhas e familiares. Hoje se encontra depressiva com uma enorme culpa por não ter ouvido o conselho de sua filha.



Conselho de mãe

Chica da Silva

Nunca vi apenas numa noite adquirir tantos problemas, Rosa apenas esqueceu que se recuperava dos fortes danos e das decepções. Mas, nunca deixou de acreditar nos seus sonhos mesmo com todo sofrimento.

Rosa hoje está numa penitenciária estudando para ocupar sua mente e querendo se formar para melhoria de sua vida e, também, está mantendo comunicação com suas filhas através de cartas, que é único meio de obter notícias delas porque suas filhas ainda são menores. E lá fora era uma pela outra.

Rosa sempre ensinou suas filhas a viver um momento de cada vez, pois existem alegrias, tristeza e sofrimento, bem como tem tipos de sofrimento que a pessoa acaba procurando com suas próprias mãos.

Rosa é mulher que tem fé e esperança, por isso a cada dia para ela é uma batalha e uma vitória conquistada. Nunca desista de sonhar porque a força de um sonho te leva a superar batalha e a conquistar a vitória.



A menina que queria voar

Matamba⁶⁵

Era uma vez uma garota de 19 anos cansada de errar consigo mesma, com sua família, até mesmo com sua própria filha, tudo por ganância. Resolveu voar, tomar novos ares, fugir do mundinho de ilusão que só a afundava e resolveu regenerar por amor a sua família, seu objetivo é se tornar uma mãe que sua filha merece e a filha que sua mãe merece. Chega de errar, ela resolveu voar para uma nova vida.

▽▽▽

São Jorge

Matamba

Era uma vez um cavaleiro muito guerreiro que defendia a todos com sua espada montado em seu cavalo. Ele cuidava dos filhos que o honravam. Quem andava com São Jorge nunca era atingido, pois ele sempre os defendia, então os filhos dele se sentem protegidos por ele que vê tudo lá da lua montado em seu lindo cavalo branco.

▽▽▽

⁶⁵ Ao escolher *Matamba* como um pseudônimo faço referência ao *Nkise* (divindade do povo Banto) dos ventos, dos raios, divindade que representa a força e coragem feminina.

A cabocla Jurema

Matamba

Na aldeia em Aruanda a cabocla Jurema vivia com os seus filhos, Ubiratan e Juciara. Num dia tranquilo, os meninos brincavam na aldeia, Ubiratan havia se perdido depois ter caído e se machucado, sua mãe, então, correu para a mata o achou e trouxe também folhas e passou no filho ferido, lavando o machucado por três dias.

Ele ficou sarado e voltou a se divertir por Aruanda. A cabocla Jurema, no entanto, ficou conhecida por curar os filhos, por isso, em algumas casas de Umbanda canta-se assim pra ela: “Jurema sua folha cura/ sua flecha mata/ Quem é filho da Jurema/Nunca se perde na Mata”.



Um vaso de flor

Lírio⁶⁶

Um vaso de flor tem aroma suave, serve para surpreender pessoas. Flores são um belo presente!

Flores tem ditados (Não se bate em mulher nem com uma flor).

Flores alegram como presente, mas usamos em horas tristes (velório!)

Flores são natureza e beleza

Flores são usadas para decorar, mas se desfazem rápido

Flores de vários tipos, essência maravilhosa, cheiro de sensibilidade

⁶⁶ O Lírio é uma flor de origem asiática, bastante utilizada em arranjos e buquês, é também a flor que Oxum colhe na cachoeira para enfeitar o seu congá (nos lembra o ponto da Umbanda). O pseudônimo representa, portanto, a beleza e sensibilidade do texto.



Ana em três tempos

Úrsula⁶⁷

Ana no passado

Ana é uma garota muito inteligente, seu sonho era ser professora. Ela era uma garota muito conhecida na cidade onde morava. A cidade onde morava era de poucos habitantes.

Ana no presente

Ana trabalha como doméstica, não teve a oportunidade de ser professora, mas hoje ela é muito feliz, embora siga outra profissão.

Ana no futuro

Ela no futuro pretende cuidar de idosos e crianças e elaborar creches e asilos para pessoas carentes.



Nelson Mandela⁶⁸

#Tristeza não, mas o saudade!!!

As vezes nós só percebemos o choro pelas lágrimas, *mas quem é de verdade sabe quem é de mentira!*



⁶⁷ Protagonista do romance *Úrsula* (1858), de Maria Firmina dos Reis, tanto personagem quanto a escritora representam a recusa de papéis sociais impostos, destarte a literatura surge como uma forma de enfrentamento do racismo.

⁶⁸ Nelson Rolihlahla Mandela (Mvezo, 18 de julho de 1918 – Joanesburgo, 5 de dezembro de 2013), foi um advogado, revolucionário e presidente da África do Sul de 1994 a 1999. Mandela passou 27 anos em situação de privação liberdade, o líder é considerado um dos maiores símbolos da luta contra as leis de segregação racial na África do Sul.

Notorius B.I.G.⁶⁹

Eu jurei que não entrava mais no Consolação, mas lá agora é condomínio de ladrão. E o convite? O convite é o crime, meu irmão!

▽▽▽

Notorius B.I.G.

Vai achando que no crime você vai ficar rico...
sua aposentadoria vai chegar mais cedo...
o direito desse benefício vem num veículo de 3.8 lugares e termina em:
cadeira.
cadeia.
caixão.
rajada nas costas.

▽▽▽

O meu medo maior é o espelho se quebrar**Malcolm X⁷⁰**

O filho é o espelho do pai
se você quer sua melhora não esqueça dele também.
Pois, um bom pai e um ótimo filho se criam com muito carinho!

⁶⁹ Considerado porte da crítica como o maior Rapper da história, Christopher George Latore Wallace, ou Notorius B.I.G, foi fundamental para a constituição do Hip-hop como uma das mais importantes e contundentes manifestações culturais negras.

⁷⁰ Liderança dos movimentos dos direitos civis dos negros norte-americanos. Malcolm X, muito pelo soul e hip-hop se torna referência para o movimento negro brasileiro, sendo exaltado por vezes nas canções dos grupos de rap.



Os pilantra usam terno

Nelson Mandela

O povo fica com o cú na mão!

Não sabe votar e fica passano vários perriamento com esses ladrão!



Direitos humanos para quem?

Notorius B.I.G

Alô! Alô! Quis falar com os direitos humanos, só a secretária atendeu, caiu na caixa postal e ninguém me respondeu.

Com tanta vontade de desabafar comecei a me expressar com várias perguntas sem respostas!

Mas, mesmo assim continuei a falar!

Ninguém vai me calar!

Com uma voz, com som de choro perguntando “que dia o meu direito de ir e vir ia chegar?”

Pois, aqui, a lei é só das grades pra cá!

Queria fazer uma só pergunta para o senhor, promotor... quando o senhor chega em sua casa e olha o seu filho dormindo... você se lembra do homem que condenou?

Cadê você, Direitos Humanos, que nos abandonou?

Você que sempre marca para o dia anterior, você que manda recado pela secretária eletrônica, você que nos deixou...

Aí você quer aparecer depois que a COPE já foi embora e o fogo apagou.

Só mais uma pergunta... até quando isso daqui vai ser depósito de pessoas?

▽▽▽

Nelson Mandela

Vivos somos traídos
Presos somos esquecidos
Mortos deixamos saudades

▽▽▽

Nelson Mandela

As Grades prendem nossos corpos
Mas não podem, jamais, prender
Nossos pensamentos

▽▽▽

A vida após o tráfico

Pedro Arcanjo⁷¹

Eu vivia no mundo do tráfico tinha meus medos, medo de ter uma troca de tiros. Medo da polícia que constantemente estava na comunidade oprimindo os usuários, os moradores e os “suspeitos”, todos não tinham nada ver, eram

⁷¹ Protagonista do romance de Jorge Amado *Tenda dos Milagres* (1969), Pedro Arcanjo é, antes de tudo, um mestre dos saberes tradicionais, desobedecendo a ciência positivista que vigorava no tempo-espaço da narrativa, escreve livros nos quais exalta a participação do povo negro na cultura baiana.

trabalhadores. Os verdadeiros culpados eramos nós, destruímos famílias, vidas e tirávamos a tranquilidade dos moradores da região.

Mas, logo depois veio a prisão, onde hoje me encontro dentro de uma cela, mas isso foi bom porque refleti que aquela vida do tráfico não é para mim e procuro melhorar a cada dia, tanto aqui dentro quanto lá fora.

▽▽▽

Nelson Mandela

Hoje em dia na favela é foda, vejo a molecada trocando seu futebol por uma porção de droga.

E o que acontece na nossa comunidade?

A polícia invade e tira a nossa tranquilidade. Pois, *na cidade grande é assim, você espera tempo bom e o que vem é tempo ruim.*

▽▽▽

Carlos Marighella⁷²

Veja hoje em dia como as coisas estão... crianças, pais passando necessidade sem ter alguém para ajudar.

Os pais correm atrás para poder melhorar...

Peço a Deus do céu para poder me acompanhar.

▽▽▽

⁷² Carlos Marighella (Salvador, 5 de dezembro de 1911 – São Paulo, 4 de novembro de 1969) foi um político, escritor e revolucionário, símbolo da luta contra a ditadura civil-militar.

Por uma cadeia desumana

Abdias Nascimento⁷³

O sistema carcerário brasileiro se tornou uma escola de aprendizagem do crime, na qual vários detentos não se arrependem da infração cometida, acumulam remorso, raiva, abandono, desilusão, tristeza e sofrimento, sendo essa a receita para se tornarem mestres da criminalidade.

Presídios lotados, atendimentos precários, falta de funcionários, agentes de segurança burlando as regras e, em alguns casos, sendo coniventes com a entrada de drogas e armas para dentro das cadeias; assim ocasionando brigas generalizadas, motins e fugas.

Quando o ex-detento vai para a liberdade muitas portas se fecham, as possibilidades de emprego se tornam difíceis, com isso muitos acabam cometendo o crime e voltando para trás das grades.

Concluimos que cadeia não é lugar para ressocializar o ser humano infrator, temos que dar fim a esse sistema que faz com que muitos saiam piores que entraram. Por isso, queremos uma cadeia desumana, isto é, queremos uma cadeia sem seres humanos dentro.



Os ladrões não estão na cadeia

Pedro Bala⁷⁴

⁷³ Abdias Nascimento (França, 14 de março de 1914 – Rio de Janeiro, 23 de maio de 2011), foi um ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista negro brasileiro. Fundador do TEN (Teatro Experimental do Negro), em 1944 no Rio de Janeiro, instituição que tinha como missão a valorização estética, cultural e social dos sujeitos negros brasileiros.

⁷⁴ Protagonista do romance *Capitães da areia* (1937), Pedro Bala lidera um grupo de crianças em situação de rua que realização delitos para sobreviver na cidade de Salvador, já na vida adulta, Pedro se torna um militante comunista que lidera os operários em diversas greves.

O sistema carcerário brasileiro é um formato ultrapassado. No Brasil, na prática o sistema se preocupa mais em prender do que ressocializar. Existe, no Brasil, presídios com superlotação e em condições desumanas, presos em contêineres, expostos ao sol, simplesmente jogados.

Vivemos em um país conformado com políticos corruptos, hipócritas, ou seja, o exemplo não vem de cima. E ainda dizem que somos nós os ladrões! As ações desses sujeitos se refletem na educação e na formação do cidadão.

Acredito que existem formas mais eficazes para solucionar o problema do sistema carcerário brasileiro, a sociedade precisa saber quem de fato é seu inimigo, quem de fato é o ladrão.



Se eu te assaltar você me dá um emprego?

Pedro Arcanjo

Hoje em dia os presídios brasileiros sofrem com a superlotação e aumentam, cada vez mais, o número de pessoas que estão cometendo crimes nas ruas brasileiras. Pra se ter uma ideia, *já paguei cadeia* em presídio que cabia 600 pessoas, mas estava 1100 presos, sendo que a maioria já estava como o direito de ganhar benefício e não estavam desfrutando dos seus direitos. Tem presos que já tem o direito de sair para trabalhar e não estão saindo por causa das falhas do sistema carcerário.

Os presos que estão no direito de ganhar benefícios como, por exemplo, os serviços externos, muitas vezes não conseguem. Esse direito é muito importante para o preso, pois ele tem uma oportunidade de ressocializar diante da sociedade e pode também ocupar a mente com o trabalho, pois tem muitos presos que estão realmente querendo mudar de vida, mas falta oportunidade de ajuda.

No dia de hoje um ex-detento tem muita dificuldade de poder arrumar um trabalho por causa do seu passado. Paramos na pesquisa dos bons antecedentes.

Isso eu não acho correto, porque muitas vezes as pessoas voltam para a cadeia por falta de oportunidade de emprego, eles podiam olhar mais por esse lado e dar mais oportunidade a um ex-detento. Ou vão fazer o que quando estiver com o revolver na cabeça? Dar emprego?

▽▽▽

Queremos acesso à justiça

Matamba

Muitas pessoas, hoje em dia, permanecem presas, pois não tem o direito ao acesso à justiça garantido, não tem condições de pagar um advogado, assim sendo esquecidas no sistema prisional. Um defensor público nunca vem ao presídio esclarecer o andamento do processo deixando a presa sem saber o que dizer em juízo, nem quanto tempo ainda permanecerá presa.

O direito ao acesso à Justiça deveria ser para todas as classes sociais sendo garantido o atendimento da presa pela defensoria pública no mesmo nível de um advogado particular.

▽▽▽

Chica da Silva

Pai

Amo você

Infinitamente quero te ver sempre bem

▽▽▽

Chica da Silva

Água com
Gás no copo é
Unico
Adoro

▽▽▽

Chica da Silva

Bebê tem que dar muito chá de
erva doce para não ficar
irritado é que nem
jovem
orgulhoso e teimoso difícil de lidar

▽▽▽

Chica da Silva

Liberdade é
importante um
bom
ensinamento para não ficar na
ruína
de novo
a oportunidade
de um novo
ensino de vida

▽▽▽

Teresa de Benguela⁷⁵

Jovem Esta

é a Sua

Unica

Salvação

▽▽▽

Teresa de Benguela

Fortes homens

criados com

dificuldades, motivo de

honra para

os pais, educados para ser

Soldados da paz

▽▽▽

⁷⁵ Líder quilombola que viveu no atual estado de Mato Grosso, no Brasil, durante o século XVIII. Chefiou o Quilombo do Piolho por duas décadas, após a morte de seu marido José Piolho.

Chama que ela vem

Teresa de Benguela

	f		a	s		liberdade
s	e	x	t	o	única	liberdade
e	i	i	ã	n		liberdade
x	r	o	o	h		liberdade
t	a	u		a		liberdade
a				d		liberdade
				a		liberdade
						liberdade
						liberdade

▽▽▽

Chiquinha Gonzaga⁷⁶

Somente
 Através de Deus
 ALcançamos nossa
 Vitória
 A meta é
 AlcanÇar a nossa
 LiberdAde com
 Oração e Jesus no coração

▽▽▽

⁷⁶ Pioneira na música brasileira, Teresa de Benguela foi uma Francisca Edwiges Neves Gonzaga, mais conhecida como Chiquinha Gonzaga, nasceu e faleceu no Rio de Janeiro entres anos de 1847 e 1935. Foi a primeira mulher a reger uma orquestra, sendo também a primeira pianista a se dedicar ao choro, além de escrever “Ô abre alas”, primeira marchinha de carnaval com letra.

Chiquinha Gonzaga

Afeto que nasceu através de

adMiração

Observando cada detalhe

toRnando-se um sentimento mais

forte que eu

▽▽▽

Fé

Chiquinha Gonzaga

Foco

É essencial

▽▽▽

Chiquinha Gonzaga

Sempre sentimos

Algo que aperta o coração

Um sentimento que um

Dia nasceu

Através

De um

afEto do tipo

Sobrenatural

▽▽▽

Beatriz Nascimento⁷⁷

Nunca devemos desistir dos nossos sonhos

Esperança
 Esperança
 Esperança
 Esperança
 Esperança
 Esperança
 Esperança
 Esperança
 Esperança

▽▽▽

Zeca pagodinho, Agô!

Tia Ciata⁷⁸

Ogum é um *cavaleiro que é fiel e escudeiro da paz!*

Ogum é um cavaleiro da guerra

É quem dá esperança pra uma criança virar um leão

Ogum

mata o dragão!

Ele pega na lança pra vencer batalhas

Salve o senhor da cavalaria, Salve Jorge da Capadócia!

⁷⁷ Maria Beatriz Nascimento (Aracaju, 12 de julho de 1942 – Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1995) foi uma historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista nas lutas pelos direitos dos negros e das mulheres no Brasil. Sua obra é de uma importância para compreendermos as relações raciais em nosso país.

⁷⁸ Filha de Oxum, iniciada candomblé, Tia Ciata é uma das grandes figuras da resistência negra no Brasil pós-abolição, sendo uma das figuras fundamentais para surgimento do samba.



Texto ao cidadão brasileiro – ou o futuro bem planejado

Chico Mendes⁷⁹

Para o cidadão ter o direito de ser respeitado e uma esperança de vida melhor, precisamos escolher bem quem vai conduzir o nosso Brasil.

Por isso, no dia das eleições, temos que tomar as decisões certas, tranquilas e conscientes para que, no futuro, nossa prole não venha pagar o preço por nossas erradas escolhas. Podemos fazer hoje um grande futuro para os nossos jovens e crianças.

Então temos que fazer um grande planejamento de vida, para beneficiar a todos, pois quando um sofre, todos sofrem. Todos devem ter saneamento básico, saúde, educação, liberdade e segurança.

Mas, para que isso aconteça temos que estar de pés no chão, cabeça erguida e mãos no arado, com isso vamos construir um Brasil melhor, sem fome, miséria, doenças, inseguranças e a grande vilã, corrupção. Boa sorte, Brasil!



⁷⁹ Seringueiro, sindicalista, ativista mundialmente famoso na luta pela preservação da Amazônia, foi assassinado em 22 de dezembro de 1988 a mando de fazendeiros locais.

Bofe de Ekê

Madame Satã⁸⁰

Vou falar a verdade, não sei muito dessa linguagem dos viado! Sempre paguei cadeia com os Bofes, então quando fui preso eu fiquei no meio dos Bofes e usava a linguagem deles. Só que, aqui ali, eu soltava umas coisas. Tipo, quando alguém mentia eu falava que a pessoa tava de *Ekê*, era *Ekezero*. Quando pegava alguém roubando, eu falava que a pessoa tava dando a *Elza* nos irmãozinho, quando o mano sumia eu falava que *disou*, quando estava cansado, falava que estava *morta!*

Hoje tô aqui, mas sou bofe, sou bofe!



Sobre um sentimento

Maria Firmina dos Reis⁸¹

Hoje me sinto muito sozinha, me vejo com problemas de saúde e sem nenhuma ajuda. Estar privada da liberdade é muito triste!

É uma merda, mas estou viva, respirando. Cada suspiro é uma lágrima guardada no meu coração, escondida pelo meu sorriso todo amarelo. Que saudade da minha vida!

Mas, é só um desabafo...

Nada mais que um desabafo...

⁸⁰ João Francisco dos Santos (Glória do Goitá, 25 de fevereiro de 1900 – Rio de Janeiro, 12 de abril de 1976), mais conhecido como Madame Satã, foi artista negro, figura emblemática do malandro, vida noturna da Lapa carioca na primeira metade do século XX.

⁸¹ Considerada a primeira romancista brasileira, Maria Firmina dos Reis é tanto vítima do projeto colonial que apaga as contribuições negras para a nossa cultura, quanto símbolo da resistência negra frente aos apagamentos produzidos ao longo da história.

Mas, sonho com melhora, sair daqui, cuidar da minha saúde, parar de usar drogas, voltar para a minha família.

Esse sentimento é só uma forma de desabafo. Não significa que desisti, significa que não é fácil e escrever essas palavras me deixa mais leve.

▽▽▽

Asas⁸²

Olá, querida mamãe!
Cada dia mais me lembro
dos nossos momentos

Momentos aqueles que se fazem
presentes sempre

Obrigado pelos puxões de orelha,
palmadas e repreensões que
terminavam sempre com lágrimas

Lágrimas que hoje eu vivo e
convivo, mas que valeu a pena
Sim, como valeu!

Pois, os seus netos tem me feito viver aqueles momentos,
aqueles nossos momentos, mamãe!

Termino maravilhosamente grata,
com elas, as lágrimas

⁸² Nas diversas formas de arte, as asas são símbolo de liberdade, por isso elas são aqui recuperadas para representar a possibilidade de produzir liberdade por meio da literatura.

que caem como forma de gratidão!

Obrigado, querida!

De sua queridinha

▽▽▽

Lampião⁸³

Mãe, és minha fonte de vida!

Minha inspiração, minha luz!

Por sua causa existo

Mãe, és minha rainha

Meu abrigo, por sua causa existo

Já velho e ainda menino

Mãe, és meu tudo

o ar que respiro

Mãe, és um sentimento grande

maior que sinto

Mãe não morre – mãe vive

Embora em meu coração

eu sei que ela vive

▽▽▽

⁸³ Virgulino Ferreira da Silva, conhecido como Lampião, foi um cangaceiro brasileiro que atuou no sertão nordestino. Ficou conhecido como Rei do Cangaço, por ter sido o mais bem-sucedido líder cangaceiro da história. Lampião e seu bando foram brutalmente assassinados em 1938, tendo suas cabeças expostas em praça pública, sendo estes assassinatos símbolos da violência historicamente cometida pelo Estado brasileiro.

Se eu soubesse gastronomia, eu não vendia droga

Lua⁸⁴

Desde garota me interessava por comida. Me lembro bem quando minha mãe estava cozinhando, porque o cheiro era muito bom, fui me aproximando dela e, com o tempo aprendendo, mas depois fui me interessando mais em brincar na rua com as outras crianças.

Nessas acabei provando maconha pela primeira vez, daí deu-se a minha sorte! Depois de mais velha fui presa pela primeira vez, fiquei 6 meses. Quando saí, comecei minha carreira vendendo drogas, gostava muito, porque gastava todo o meu dinheiro nos melhores restaurantes.

Estou privada da minha liberdade, mas quando estiver livre da minha sentença, a primeira coisa que vou fazer é abrir um restaurante, meu tempo vai ser para a gastronomia.



⁸⁴ Em diversas culturas a Lua representa o início de um novo ciclo, assim ao escolhe-la como pseudônimo para autora, aponto para a crença na mudança, na superação da situação de opressão a qual está exposta.

Benedito José Tobias⁸⁵

⁸⁵ Pintor afro-brasileiro que viveu entre os anos de 1894 e 1963, ficou conhecido pelos retratos de homens e mulheres negras pintados à óleo sob a madeira.

7.2 Glossário – a língua presa toma a gramática de assalto

Língua Presa

“A população carcerária possui uma linguagem própria, presos se comunicam usando palavras diferentes para se referirem a algo do dia a dia, ou mesmo para se proteger em determinadas situações”.

(Educanda do anexo)

Como estudioso da linguagem, a forma como Educandos e Educandas conversavam no cotidiano da Escola Estadual Herbert José de Souza atraiu, particularmente, a minha atenção. Conforme descrito na epígrafe que abre esta seção, os sujeitos em situação de privação de liberdade se apropriam da língua de maneira a estabelecer uma variante linguística típica do contexto. Esses usos do idioma se dão por diversas razões, seja para gerar a sensação de pertencimento, para fortalecer a identidade do grupo, ou para confidenciar conversas cujo conteúdo não pode ser descoberto pelos agentes de segurança.

Os dados que serão apresentados aqui foram recolhidos, de modo voluntário e anônimo, durante uma das lições em cela-de-aula, na qual debatíamos a questão da variação linguística. Sugeri aos Educandos e às Educandas que elaborassem um breve glossário das palavras que utilizam no cotidiano e, nessa lista de palavras, por sua vez, deveria estar contida, além da definição, uma frase que ilustrasse o uso daquele vocábulo.

Tal atividade foi realizada no PREVESP, antes e depois da mudança de público. Por isso, são registrados dados do pavilhão cis hétero, do Anexo LGBT, do público feminino, que passou a ser alojado na instituição. Optei por registrar as entradas que mais se repetiam e selecionei uma sentença para cada definição.

Tendo em vista a diversidade das realidades, bem como a relação entre língua e identidade, o glossário segue organizado de acordo com os sujeitos que forneceram os dados. Destarte, a primeira parte registra o léxico das mulheres em situação de privação de liberdade. Na sequência, os dados dos Educandos e das Educandas do Anexo LGBT.

Com relação aos sujeitos atendidos no Anexo, foram constatados exemplos característicos do Pajubá, dialeto popular, que se vale de palavras da língua portuguesa e das línguas africanas, sendo traço marcante da reexistência LGBT que, de acordo com a cantora Mc Linn da Quebrada, artista trans e negra, é “língua de resistência, construída a partir da inserção de palavras e expressões de origem africanas ocidentais. É usada principalmente por travestis e grande parte da comunidade TLGB” (2017)⁸⁶.

Por fim, serão apresentados os vocábulos registrados pelos sujeitos cis hétero masculino. Outro ponto a ser destacado é que as palavras foram registradas respeitando a ortografia apresentada pelos sujeitos, sendo feitas correções pontuais.

Algumas palavras aparecem em mais de uma seção do glossário, contudo se diferem ora no significado, ora apresentam situações de uso diferentes entre os sujeitos. O objetivo é, portanto, evidenciar a língua em sua potência, em suas mudanças, estando ela diretamente ligada à identidade do falante, bem como do seu grupo social.

E se a língua é, talvez, um dos maiores bens culturais de um país, ela pode ser, por outro lado, instrumento de dominação, servindo ao projeto colonial a partir dos diversos preconceitos linguísticos que vão colocar a fala popular, a língua do povo como abominação, como atrasada e intelectualmente inferior. Contudo, este glossário representa, para terror dos puristas, um *assalto da última flor do lácio inculta e bela*; assalto nos níveis semântico, sintático e morfológico.

Para entender os sujeitos aqui representados, é necessário ampliar as gramáticas normativas, é necessário fintar as arapucas limitadoras do cânone... E se o mundo é por nós apresentado pela linguagem, segue o mundo na perspectiva da pessoa em situação de privação de liberdade. Todavia, nossos antepassados escravizados ensinaram que língua é espada e escudo, por isso combinavam as fugas para os quilombos cantando nos idiomas trazidos da África. Assim, na escolha das palavras, não foi inserido nada que pudesse desproteger essas pessoas. Basicamente, os vocábulos giram em torno daqueles utilizados no cotidiano de

⁸⁶cf. MC LINN DA QUEBRADA. *Pajubá*. São Paulo: Web, 2017. 1 CD.

cela-de-aula. Espero, então, que esses dados possam ser utilizados tanto em cela-de-aula, quanto em sala de aula, para que, dessa forma, possamos desconstruir os preconceitos acerca dos sujeitos sequestrados pelo Estado.

Dados coletados pelas Educandas do PREVESP

Catu: bilhete.

Mandei um *Catu* para minha parceira.

Pena: caneta.

Me empresta a *pena* aí?

Me cospe cadeia: aqui está refletido o desejo pela liberdade, a espera pelo alvará. Nenhuma das Educandas registrou uma frase que exemplificasse o uso dessa expressão.

Boi: vaso sanitário.

Professor, posso ir ao *boi*?

Chinelão: Stack de frango.

Quer o meu *chinelão*?

Sacola: kit trazido pela família.

Minha mãe mandou minha *sacola*.

Apagador: borracha

Professor, quantos *apagador* o senhor trouxe?

Grafite: lápis de escrever

Meu *grafite* quebrou a ponta.

Maringa: marmitex, almoço.

A *maringa* tá demorando.

Marrocos: pão

Quantos *marrocos* é pra pagar no barraco?

Barraco: Cela.

Meu *barraco* tá cheio.

Dona: agente de segurança, demais funcionárias do presídio.

Chama as *Dona*.

Moca: Café.

O *moca* está fraco.

Xiou: acabou de acontecer, acabou de chegar.

Xiou o professor!

Quebrou: acabou.

Professor, *quebrou* a aula.

Dados coletados pelos Educandos e pelas Educandas do Anexo LGBT do PREVESP

Palavra: bíblia.

Me empresta a *palavra* para eu meditar?

Marrocos: pão.

Quantos *marrocos* você me deve?

Catu/pipa: bilhete.

Vou te mandar um *catu*.

Picumã: cabelo

Poda meu *picumã*.

Graxa: manteiga.

O *marrocos* veio sem *graxa*.

Okó: homem.

Que *Okó* bonito.

Mapoa/Racha: mulher.

A *mapoa* está linda.

Acué: dinheiro.

Preciso de *acué* para sair.

Ekê: enganação, mentira.

Nem vem de *ekê* pro meu lado.

Bruxa: vassoura.

Faxina, manda a *bruxa* aê!

Faxina: detento encarregado por realizar serviços de limpeza e entrega de alimentação.

Quero trabalhar de *Faxina*.

Bota: agente de segurança.

Chama os *bota*.

Elza: roubo.

Quem deu a *elza* na minha *pena*.

Grafite: Lápis.

Preciso de um *grafite* novo.

Dados recolhidos pelos Educandos do pavilhão cis hétero masculino

Blindada: marmitex.

Minha *blindada* azedou.

Taça: copo.

Hoje esqueci a minha *taça*.

Branca: folha de papel.

Professor, me empresta uma *branca*?

Moca: café.

Por favor, pegue o *moca* pra mim.

Vaquinha: leite.

Quer minha *vaquinha*?

Táxi: chinelo.

Meu *táxi* arrebentou.

Pena: caneta

Professor, cadê a *pena*?

Grafite: lápis de escrever.

Estou precisando de um *grafite*.

Cal: achocolatado.

Tenho um *cal* para trocar.

Areia: carta.

Vou escrever uma *areia* para minha família.

Catu: bilhete.

Mandei um *catu* pro irmão do outro *barraco*.

Espumante: sabonete.

Estou precisando de um *espumante*.

Borboleta: tesoura.

Preciso da *borboleta* para cortar a folha.

Apagador: borracha.

Professor, vou recolher os *apagador*.

Marrocos: pão.

Só veio *marrocos* de doce?

Guela: colher.

Para almoçar uso a minha *guela*.

7.3 Sequências Didáticas (SD) – toques para “dar gato preto” no ensino de linguagens

A expressão *gato preto* é utilizada nos contextos de situação de privação de liberdade para se referir a um acontecimento que deu, ou dará errado, isto é, a uma situação problemática. Todavia, descolando do significado originário, que vai apontar para aspectos negativos, *gato preto* pode ser a imagem que define o ensino de linguagens *denegrado*, ou seja, uma Educação que se banha nas águas dos saberes contra-colonizadores, que ginga na roda do pensamento negro, que apanha folhas na Mata da Jurema dos saberes indígenas... enfim, *dar gato preto* é trazer para a roda as cosmossensações de mundo que a razão ocidental julga menores.

Para atender a essa demanda, esta seção vai se dedicar à elaboração de sequências didáticas realizadas a partir dos textos registrados nesta Antologia. O objetivo é, dessa maneira, suplementar o trabalho do(a) Educador(a) em contextos de situação de privação de liberdade que irá se dedicar à área do conhecimento de linguagens. No entanto, não se restringe a esse contexto, posto que a experiência literária permite ao(à) Educando(a) realizar a atividade do “empréstimo de olhos”, refletindo sobre a própria condição e sobre a condição do outro, como lembra Rildon Cosson (2014)⁸⁷:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra da narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quando do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2014, p. 17).

A literatura, portanto, possibilita ao(à) leitor(a) e ao(à) escritor(a) a criação de novos mundos, a vivência de diferentes realidades. O objetivo das sugestões que se seguem é o trabalho com os diversos gêneros textuais. Entretanto, é

⁸⁷ COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

necessário conhecer a realidade dos Educandos e das Educandas, para atender às suas demandas com relação à leitura e à escrita.

Para fins didáticos, a estrutura das sequências vai seguir ao que foi proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁸⁸. Dessa forma, será organizada em 5 (cinco) momentos, a saber: *Apresentação da situação*, *Produção inicial*, *Módulo 1*, *Módulo 2*, *Modulo n* e *Produção final*.

Seguindo a proposta dos autores, temos a *Apresentação da situação*. Essa fase consiste na sensibilização de Educandos e Educandas para o tema a ser debatido. Procura-se, ainda, gerar engajamento por partes dos sujeitos envolvidos. Aqui, é fundamental ouvir as opiniões deles(as), explicar o processo, falar do objetivo final e seus possíveis benefícios para cada sujeito e para a turma. Nesse momento, ocorre a preparação para a *Produção inicial*.

Por sua vez, a *Produção inicial*, vai funcionar como uma espécie de diagnóstico. Passado o momento de sensibilização, Educandos e Educandas apresentam conhecimentos, representações que trazem sobre o tema e sobre o gênero textual a ser produzido. É fundamental, portanto, que a primeira fase das discussões seja bem fundamenta para que os sujeitos consigam realizar esse momento da produção. Com o intento de conhecer as demandas de cada um, aqui serão propostas atividades individuais.

Os *Módulos*, por seu turno, têm a finalidade de construir novos conhecimentos a respeito da temática. Além do aprofundamento no tema, é nesse momento que as dificuldades apresentadas na primeira produção devem ser sanadas. Desse modo, Educando e Educanda devem ser instrumentalizados para melhor atender ao que está sendo proposto. É importante ressaltar que não há limites para a quantidade de *Módulos*. Cabe ao(à) Educador(a), em conjunto com a classe, decidir qual a melhor maneira de conduzir o trabalho.

Quanto à *Produção final*, será nesse momento que Educando e Educanda colocarão em prática o que foi aprofundado durante os *Módulos*. Para atender às

⁸⁸ DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

exigências curriculares, nesse momento pode ser aplicada uma avaliação, que deve ter como parâmetro os conteúdos aprofundados. O mais importante é que ela seja um momento de sistematização do conhecimento construído, portanto, processual.

Por fim, serão apresentadas 3 (três) sequências didáticas, que visam debater questões ligadas às relações étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de religiosidade, sobre os direitos da pessoa em situação de privação de liberdade. No entanto, elas não são fechadas e o(a) Educador(a) pode acrescentar outros textos, apresentar novos temas, realizar diversas construções de conhecimento. Enfim, propor sua própria Sequência Didática.

*SD 1 – Folha por folha: Uma possível abordagem da diversidade religiosa em
cela-de-aula*

Objetivos

- a) Trazer à roda a discussão sobre a intolerância religiosa;
- b) Ler os gêneros textuais conto e poema;
- c) Produzir os gêneros textuais conto e poema;
- d) Desenvolver um olhar crítico acerca dos textos lidos e dos gêneros em questão.
- e) Realizar um “Varal literário” cujo tema seja a diversidade e tolerância religiosa

Sensibilização

- O início da discussão pode se dar a partir das definições das noções de *Diversidade* e de *Intolerância religiosa*, aqui é uma oportunidade para ouvir os conhecimentos dos Educandos e das Educandas sobre o tema.
- Durante o debate, o(a) Educador(a) pode lembrar que o artigo 5º da Constituição, parágrafo VI, diz que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.
- Após as ideias apresentadas, serão lidos os textos “A cabocla Jurema” e “Zeca Pagodinho, agô!”.
 - Nessa leitura, o(a) Educador(a) deve chamar a atenção para as diferentes formas dos textos.
- É importante que, durante a discussão, se procure legitimar as diferenças dos sujeitos e frisar a importância do reconhecimento mútuo entre as

religiões. O debate, portanto, não deve propor uma hierarquização entre as religiões.

Produção inicial

- Os Educandos e as Educandas produzirão a primeira versão dos textos literários que abordem a temática.
- Aqui precisarão ser destacadas as questões relativas à escrita criativa, à linguagem artística.

Desenvolvimento

- Módulo 1: nesta etapa, serão aprofundadas as noções sobre a escrita poética. O(A) Educador(a) precisa apresentar conceitos sobre verso, rima, verso-livre, estrofe. Recomendo a leitura do poema “Fé”, para aprofundar o debate acerca da religiosidade. Após o debate, será produzido um poema.
- Módulo 2: nesta etapa, serão aprofundadas as características do conto. Recomendo a leitura do texto “São Jorge”, para fomentar o debate sobre o sincretismo religioso no Brasil. Encerradas as discussões, será produzido um pequeno conto.

Produção final

- Os Educandos e as Educandas produzirão o Varal Literário com os textos escritos durante os módulos. O tamanho do Varal variará de acordo com a quantidade de sujeitos. No caso da grande quantidade de textos e Educandos(as), o(a) Educador(a) pode pedir que eles(as) selecionem o texto que ficará exposto. Essa é uma boa oportunidade para debater a função do(a) editor(a).

SD 2 – O preso também tem direito

Objetivos

- a) Trazer à roda a discussão acerca dos direitos da pessoa em situação de privação de liberdade;
- b) Ler os gêneros textuais artigo de opinião e cartum;
- c) Produzir os gêneros: artigo de opinião e cartum;
- d) Desenvolver um olhar crítico acerca dos textos lidos e dos gêneros em questão;
- e) Produzir um jornal da escola que tratará das condições do sistema penal.

Sensibilização

- Os Educandos e as Educandas receberão o cartum apresentado no fim da seção de textos literários;
- O(A) Educador(a) pode perguntar aos sujeitos em cela-de-aula qual o conhecimento que eles(as) possuem sobre os próprios direitos. Nessa ocasião, é possível levar para a aula a Lei de Execução Penal (LEP) para ser debatida.
- Por fim, os Educandos e as Educandas lerão o texto “Por uma cadeia Desumana”.

Produção inicial

- A partir dos debates, os Educandos e as Educandas produzirão os primeiros textos. Caso a escola conte com um(a) Professor(a) de Arte, ele(a) poderá auxiliar na produção dos cartuns.

Desenvolvimento

- Módulo 1: aqui os Educandos e as Educandas poderão aprender mais sobre a estrutura do artigo de opinião e os seus possíveis veículos. A leitura recomendada é o texto “Queremos acesso à justiça”.

- Módulo 2: essa é uma oportunidade para ampliar o debate acerca dos direitos humanos, tendo como foco a pessoa em situação de privação de liberdade. O texto “Direitos humanos para quem?” pode contribuir para essa discussão.

Produção final

- Os Educandos e Educandas, em grupo, produzirão um jornal dedicado a refletir sobre os direitos da pessoa em situação de privação de liberdade. Esse projeto pode ter continuidade e, por exemplo, ser ampliado para outros temas.

SD 3 – Os gêneros em questão: conversando sobre machismo e homofobia

Objetivos

- a) Trazer à roda o debate sobre questões relacionadas ao machismo e à homofobia;
- b) Ler os gêneros textuais crônica e peça teatral;
- c) Produzir os gêneros: crônica e peça teatral;
- d) Desenvolver um olhar crítico acerca dos textos lidos e do gênero em questão.
- e) Realizar uma peça teatral que possibilite a reflexão sobre as questões de gênero e orientação sexual.

Sensibilização

- Os Educandos e as Educandas receberão o texto “Ana em três tempos”. Essa leitura pode fomentar o debate acerca dos preconceitos estruturais de nossa sociedade, dentre eles, machismo, racismo e homofobia.
- A noção de *Diversidade* pode ser recuperada nessa ocasião.
- Cabe ao(à) Educador(a) orientar os(as) Educando(as) sobre a importância da garantia dos Direitos a todos os cidadãos.

Produção inicial

- Os(as) Educandos(as) produzirão as primeiras crônicas. Os textos escritos deverão trazer alguma reflexão sobre as questões de gênero e/ou sobre a diversidade sexual.

Desenvolvimento

- Módulo 1: serão apresentadas as características do gênero textual crônica. O objetivo é que os Educandos e as Educandas corrijam os problemas constatados nos primeiros textos. Recomendo, para continuar o debate, a leitura do texto “**Se eu soubesse gastronomia, eu não vendia droga**”.

- Módulo 2: aqui os Educandos e as Educandas serão apresentados às características do texto dramático. A questão da diversidade sexual deve ser abordada. Por isso, para fomentar essa conversa, sugiro a leitura da narrativa “Bofe de ekê”. O(A) Educador(a) pode, a partir do texto, apresentar o conteúdo *variação linguística*, podendo tratar, inclusive, do dialeto que caracteriza a comunidade LGBT, Pajubá.

Produção final

- Cada turma apresentará a própria peça teatral. Caso conte com a equipe de segurança, as apresentações podem ser realizadas no pátio onde é realizado o banho de sol e a visita, ou mesmo, os Educandos e as Educandas podem se reunir em um cela-de-aula maior.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Tradução de Denise Bothmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADORNO, Sérgio. Socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, Revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

ALEXANDER, Michelle. *A nova segregação: racismo e encarceramento em massa*. Tradução de Pedro Davoglio. Revisão técnica e notas Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos plurais).

AMADO, Jorge. *Capitães de areia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*. São Paulo: Martins, 1969.

ANDRADE, Mário. A superstição da cor preta. *Publicações Médicas*, São Paulo, p. 64-68, jun./jul. 1938.

ANDRADE, Oswald de. *Obras completas – Volume 7*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

ARAÚJO, Thays Coelho de. *Remição Penal Pela Leitura e Letramento: Subjetivação e Dessubjetivação do Sujeito Preso*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASANTE, Molefi Kete. Entrevista concedida à plataforma Ghetto, 16 fev. 2012; publicada em 25 fev. 2014. Disponível em: <https://plataformagueto.wordpress.com/?s=asante>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ATHAYDE, Celso; BILL, MV. *Falcão: meninos do tráfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de oliveira. Tarefas da Educação linguística no Brasil, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑOMURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia. *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 118. *apud* SITO, Luanda Rejane Soares. *Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BORGES, Juliana. *O que é encarceramento em Massa?* Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas de Sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

BRASIL. Estatuto da Juventude. *Lei nº 12.852*, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3a1ZJXt>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <https://bit.ly/3qRp9Ol>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, *Alfabetização, Diversidade e inclusão*. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência internacional de Educação de Adultos/ Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN*, Brasília: Ministério da Justiça, 2015.

BRASIL. Notícias STF. 2ª turma concede HC coletivo a gestantes e mães de filhos com até doze anos presas preventivamente, 20 fev. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3iFDMRS>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRITO, Cristiane Miryan Drumond de; SILVA, Walesson Gomes da; MARQUES, Walter Ernesto Ude. Lazer e Juventude Encarcerada: Tensões Entre Trabalho, Disciplina e Práticas Culturais em uma Unidade Prisional da APAC. *Licere*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, jun. 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro – 2016*. Brasília: CNMP, 2016.

CRUZ, Adélcio de Sousa. *Narrativas contemporâneas da violência: Fernando Bonassi, Paulo Lins e Ferréz*. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DA SILVA, Analise de Jesus. *Jovens Estudantes Pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores* Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2007.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Estudos de literatura brasileira contemporânea: literatura nas margens*. Brasília: Editora UnB, 2004.

DAYRELL, J. Apresentação. In: MELUCCI, A. *Por uma Sociologia Reflexiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 7-17.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

DICIONÁRIO online Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 18 mar. 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira margem*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, v. 18, n.4, p. 335-356, Dec. 1987. *apud* BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Cenas de Sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vivêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Marcelo de Mesquita. *Educação a distância para sistemas prisionais: um estudo sobre viabilidades técnicas de infraestrutura necessária para implementação da Educação em rede nas escolas do sistema prisional*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookmam, 2004.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n. 18, p. 74-89, maio/out. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

HERMANN, Jacqueli. Canudos Destruído em Nome da República: uma reflexão sobre as causas políticas do massacre de 1897. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 81-105, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. (Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Martins Fontes, 2013.

HUGHES, Langston. *Selected poems of Langston Hughes*. New York: Vintage, 1990.

INQUÉRITO, Renan. *Poucas Palavras*. São Paulo: Edição de Toni C., 2011.

JOHN, Valquíria Michela. “*Palavras da Salvação*”: As Representações da Leitura na Prisão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

JULIÃO, Elionaldo Fernades. *A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAMOUNIER, Gabriela Almeida Moreira. *Gêneros encarcerados: uma análise transviada da política de alas LGBT no sistema prisional de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LEME, José Antonio Gonçalves. Analisando a “grade” da “Cela de aula”. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LOPES, Marcos Fabrício. *Doelo*. Belo Horizonte: Rede Catitu Cultural, 2014.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANO BROWN. O Homem na Estrada. In: Álbum *Raio X do Brasil*, de Racionais MC's. Voz: Mano Brown; Vozes Extras: Edy Rock e Wander; Sampler, Efeitos Sonoros e Programação de Bateria: KL Jay. Sample de "Ela Partiu", de Tim Maia. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 62-73, maio-out/2012.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011, fev. 2012.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *Histórias de vida e leitura narradas na Penitenciária Feminina em Cuiabá- Mato Grosso*. A Autora, 2010.

OLSON, David R. *O mundo de papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ONOFRE, Elenice Maria C. (Org.). *A Educação escolar entre as grades*. São Carlos-SP: EDUFSCAR, 2007.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. USA: University of Minesota Press, 1997, apud

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB; Mercado de Letras, 1996.

QUEIROZ, Nana. *Presos que menstruam*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RACIONAIS MC'S. Capítulo 4, Versículo 3. In: *Álbum Sobrevivendo no Inferno*, 1997. São Paulo: Cosa Nostra Gravadora.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático por Éder Carvalho Wen. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Ed.). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002. p. 324-330. Disponível em: <https://bit.ly/39bQ2Xl>. Acesso em 08 abr. 2019.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula; “A escrava”*. 5. ed. Edição comemorativa dos 150 anos da publicação do romance. Atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *O que é local de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Nina. *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Estilhaços da violência: A Guerra do Contestado e a memória oficial. *Revista contemporânea*, dossiê Guerras e Revoluções no século XX, v. 2, n. 8, 2015.

ROJO, Roxane. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília, DF: s.n., 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: 2010 *apud* ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *Meu tempo é agora*. 2. ed. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. *Sobre veias d'águas e segredos da mata: filosofia ubuntu no terreiro de Tambor de Mina*. Dissertação (Mestrado em Metafísica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. *Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá-MT: a visão da professora e suas alunas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SHUTTE, Augustine. *Ubuntu: An ethic for a New South Africa*. Pietermaritzburg: Cluster Publications, 2001 apud RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático por Éder Carvalho Wen. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Ed.). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002. p. 324-330. Disponível em: <https://bit.ly/39bQ2Xl>. Acesso em 08 abr. 2019.

SILVA, Marcos Vinícius Moura (Org.). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2017*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019.

SILVA, Maria Cristina da. *A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude Negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Roberto da. A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan./mar. 2015.

SILVA, Roberto da. *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Roberto da. A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

SILVA, Roberto da. Por uma política nacional de Educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos; EdUFSCar, 2011. p. 81-118.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SITO, Luanda Rejane Soares. *Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STF. Habeas Corpus nº 143.641. Pacientes: Todas as mulheres submetidas à prisão cautelar

no sistema penitenciário nacional, que ostentem a condição de gestantes, de puérperas ou de mães com crianças com até 12 anos de idade sob sua responsabilidade, e das próprias crianças. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/362CVWn>.

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

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em avaliação educacional. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

VAN DER POEL, Maria Salete. *Alfabetização de Adultos: Sistema Paulo Freire: Estudo de caso num presídio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

VAN DER POEL, Maria Salete. *Vidas aprisionadas: relatos de uma prática educativa*. Porto Alegre: Oykos, 2018.

VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. 24. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VAZ, Sérgio. *Colecionador de pedras*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. (Coleção Literatura Periférica).

VIANA, Karina Mendes Nunes. *Representações Linguístico-discursiva de mulheres gestantes em situação prisional: uma Análise de discurso crítica*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2016.

VIEIRA, Lia. *Chica da Silva: a mulher que inventou o mar*. Rio de Janeiro: OR Produtor Editorial Independente, 2001.

WATERS, Roger. Another Brick in the wall. In: Álbum *The Wall*, de Pink Floyd, 1979. Disponível em: <https://bit.ly/3pjuFsM>. Acesso em: 08 fev. 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. Sular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICE A – Questionário de Adesão

1 – Como você se autodeclara?

- branco
- preto
- pardo
- amarelo
- indígena

2 – Sua idade está:

- entre 18 e 29 anos
- 30 a 59 anos
- 60 anos ou mais

3 – Você tem interesse em participar de uma pesquisa que estou fazendo sobre a importância ou não das aulas de Português no presídio?

- sim não

4 – Você se dispõe a responder a questões por escrito sobre as aulas de Português?

- sim não

5 – E sobre questões étnico-raciais?

- sim não

6 – Para te entrevistar, eu precisarei que você assine um documento chamado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE). Nele você informa que concorda que eu te entreviste e que eu use o que você escreveu para a minha Dissertação. Nele eu te informo que qualquer dado que possa te identificar será mantido em sigilo. Você concorda?

- sim não

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Educandos com 18 Anos ou Mais

Eu, Pedro Henrique Souza da Silva, discente do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, estou convidando você para participar de forma voluntária da pesquisa “**GATO PRETO: *denegrindo o ensino de linguagens em uma escola do sistema prisional***”.

Esta pesquisa busca estimular a adoção de aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial e afrocentrada em contextos de privação de liberdade, bem como verificar se tal ensino pode contribuir para o processo de emancipação-libertação dos Educandos e Educandas nesses espaços. Ao fim da pesquisa, além da dissertação, será elaborada uma Antologia de textos literários de autoria dos Educandos e das Educandas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotarei os seguintes procedimentos: aplicação de **Questionário de Adesão (Apêndice A)** a todos os Educandos do Presídio Vespasiano e do Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade. A partir da apuração dos dados daqueles(as) que manifestarem interesse em participar, quanto à cor/raça e idade, pretendo trabalhar com todos os Educandos e todas as Educandas. O desejável é que tenhamos dentre os(as) que aderirem à Pesquisa sujeitos que se autodeclarem brancos, pardos e pretos e que estejam na faixa etária entre os 18 a 29 anos (jovens), ou 30 a 59 anos (adultos) ou 60 anos ou mais (idosos). Para os Educandos e as Educandas adesistas, será aplicado **Questionário de Sondagem (Apêndice B)**, com o objetivo de compreender os significados que eles atribuem às “aulas de Português”; como se relacionam com a escrita e a leitura; bem como quais as práticas de letramento presentes nesse espaço.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que você poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa se sentir constrangido(a) ao escrever.

A pesquisa contribuirá para futuras reflexões sobre o tema, podendo converter-se em ações que levem a melhorias na Educação de pessoas privadas de liberdade.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos causados por esta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre qualquer dúvida relacionada ao

estudo e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar a sua autorização ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não gerará qualquer penalidade ou modificação na forma como você é atendido(a). Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O seu nome e o material que indique sua participação não serão publicados.

Este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no gabinete da orientadora desta pesquisa, localizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

() Li e concordo em participar da pesquisa, respondendo ao Questionário de Sondagem.

Nome	Assinatura do participante	Data
Nome	Assinatura pesquisador	Data

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do(a) participante

Data

Assinatura do(a) participante

Pesquisador(a) Responsável: Pedro Henrique Souza da Silva

Av. Antônio Carlos, 6627 (DMTE/FaE/UFMG) CEP: 31270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 3409-6195 E-mail: phsilva6@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Data

_____, _____, _____ de 20__.

APÊNDICE C – Questionário de Sondagem

1. Objetivo 1.3.2.a O que você se lembra das suas aulas de Português? [Aqui pretendo registrar as memórias dos(as) Educandos(as) a respeito das aulas de Língua Portuguesa, o que eles(as) achavam dos conteúdos, se eles foram relevantes para a formação desses sujeitos]

sim não

1.1 Se lembrar, o conteúdo que você estudava era importante?

sim não

1.2 Em que ele te ajudou? Pode marcar quantas quiser.

- me ajudou a ler e escrever melhor
 me ajudou a questionar a realidade em que vivo
 facilitou minha comunicação com as outras pessoas

1.3 O conteúdo que você estudava te ajudou de alguma forma sobre as questões étnico-raciais?

1.4 Se não lembrar, por que você acha que não se lembra?

2. Objetivo 1.3.2.a Como são as suas aulas de português hoje? [Pretendo aqui registrar as opiniões atuais a respeito das aulas]

boas ruins interessantes cansativas

3. Objetivo 1.3.2.a O conteúdo estudado, atualmente, é relevante para a sua formação como sujeito? [Aqui pretendo analisar as percepções dos sujeitos a respeito da relevância dos conteúdos estudados]

sim não

3.1 Em que ele te ajuda?

3.2 Você se reconhece no conteúdo que estudamos?

sim não

Objetivo 1.3.1 Além do que já estudamos atualmente, como deveriam ser as aulas de Português para ajudar a fortalecer sua identidade racial? [Aqui pretendo perceber os anseios dos(as) Alunos(as) a respeito do que desejam estudar. Com essas perguntas, pretendo responder ao objetivo específico “A” com o fito de registrar as visões dos(as) Educandos(as) a respeito das “aulas de Português”]

ler textos literários que tratem desta temática

assistir a filmes que abordem essa temática

produzir textos (redações, poemas, músicas, desenhos e outros) relacionados a essa temática

ler textos não literários que abordem essa temática

Objetivo 1.3.2.b Atualmente, você tem o hábito de ler e escrever? [Com essas quatro perguntas anteriores, pretendo responder à primeira parte do objetivo específico “B”, isto é, pretendo com essas indagações registrar quais as práticas de letramentos dos(as) Educandos(as)]

sim, com frequência

sim, mas com pouco frequência

raramente, leio apenas na escola

Objetivo 1.3.2.b Que tipo de material você lê e escreve?

carta

poema

música

bilhete (catu)

outro

Quais?

Objetivo 1.3.2.b Em quais situações você precisa ler e escrever?

- leio e escrevo por prazer
- leio e escrevo para me distrair do cotidiano
- leio e escrevo na escola
- leio textos relacionados às questões judiciais (ofício, Alvará de soltura, recursos e outros)
- leio e escrevo cartas para a minha família

Objetivo 1.3.2.b Nessas situações, quais são as suas principais dificuldades para ler e escrever?

- não consigo ter ideias
- tenho ideias, mas não consigo transpô-las para o papel
- não sei regras de ortografia e pontuação
- tenho dificuldade para ler, pois não consigo entender as palavras

Objetivo 1.3.2.b Você usa o mesmo tipo de linguagem para se comunicar com os(as) agentes(as), com os(as) demais funcionários(as) do presídio e com os(as) seus (suas) companheiros(as)/ colegas/ irmãos(ãs)? [Aqui o objetivo é evidenciar que, nos diversos contextos linguísticos, os(as) Educandos(as) utilizam diversas variantes linguísticas, de sorte a ilustrar o que é observado por Evanildo Bechara, que o falante do Português precisa ser poliglota na própria língua]

- sim, converso com todos da mesma forma
- não, com cada um desses grupos converso de modo diferente

Objetivo 1.3.2.b Quando está se comunicando com os(as) seus (suas) companheiros(as) você utiliza algum tipo de linguagem específica (gírias, sinais, gestos ...)? [Aqui o objetivo é evidenciar como esse grupo se diferencia e constrói a sua própria identidade a partir dos usos da linguagem, seja esses usos registrados no léxico, nos grafites e pichações, ou mesmo pela Libras (Língua Brasileira de Sinais) à qual os(as) Educandos(as) se referem como “escrever na mão”. No entanto, o uso da Libras consiste apenas na adoção do alfabeto, de sorte que eles

soletram as palavras que pretendem comunicar, meio eficaz dada à distância entre as celas]. Com essas perguntas, pretendo responder à segunda parte do objetivo específico “B”, ou seja, evidenciar o traço identitário da variante linguística utilizada pelos(as) Educandos(as).

Caso julgue necessário, marque mais de uma opção.

- não, converso de acordo com a Língua Portuguesa coloquial
- sim, utilizo as gírias da cadeia
- sim, costumo escrever na mão

Objetivo 1.3.1.c A linguagem utilizada pelos(as) Professores(as) ajuda ou dificulta entender os conteúdos estudados? [Com essas duas últimas perguntas, pretendo verificar se e como a relação Educando(a) e Educador(a), nas aulas de Português, em contexto de privação de liberdade, interfere na construção e no fortalecimento da identidade dos sujeitos presos]

- sim, não tenho problema com a linguagem dos professores
- não tenho problemas, mas julgo que seria mais prático aprender se eles utilizassem uma linguagem mais coloquial
- tenho problemas, pois os professores utilizam palavras que eu desconheço

Objetivo 1.3.1.c Na sua opinião, o que é uma boa relação sua com o(a) Educador(a)?

Uma boa relação sua com o(a) Educador(a) pode contribuir para o seu melhor rendimento nas aulas?

E uma boa relação com o Educador pode fortalecer sua identidade racial?

E o contrário?