

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 51

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341

## **Letramentos de Mulheres Sobreviventes do Sistema Prisional em Processo de Remição de Pena: Uma Perspectiva Decolonial**

*Angela Bustos Kleiman*

UNICAMP/UNEB/CNPq

Brasil



*Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques*

IFRN – PPGEL/UFRN

Brasil

**Citação:** Kleiman, A. B., & Santos-Marques, I. B. A. (2023). Letramentos de mulheres sobreviventes do sistema prisional em processo de remição de pena: Uma perspectiva decolonial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(51). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7561> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade*, editada por Claudia Lemos Vóvio, Luanda Rejane Soares Sito, Diela Bibiana Betancur Valencia e Lucila Pesce.

**Resumo:** Neste artigo, temos por objetivo analisar resultados de um projeto de letramento desenvolvido com um grupo de mulheres egressas do Sistema Prisional do Rio Grande do Norte/Brasil, as quais se encontram, atualmente, em cumprimento de pena no regime aberto. Assumindo uma perspectiva decolonial (Quijano, 2005) e com base numa abordagem crítica e emancipatória (Freire, 1978), como um mecanismo de reinserção de presas, são analisados dados que resultam de um estudo realizado com um grupo de 20 mulheres vinculadas ao Projeto Alvorada,

participantes de um curso de formação profissional ofertado na modalidade de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). A pesquisa ancora-se nos estudos de letramento de vertente sociocultural, foi desenvolvida no campo da Linguística Aplicada em uma abordagem metodológica qualitativa e interpretativa, com dados gerados a partir de diferentes instrumentos de pesquisa (questionário, depoimentos, textos escritos, fotos, vídeos etc.). Os resultados apontam a necessidade de se repensar políticas de letramento nas prisões, uma vez que elas, além de escassas, quando desenvolvidas em uma abordagem instrumental, não dão conta dos interesses e necessidades das mulheres, não contribuem, de forma mais efetiva, para ampliar sua formação leitora e escritora nem para seu processo de humanização por falta de compromisso com a formação crítica delas.

**Palavras-chave:** encarceramento feminino; pedagogia decolonial; projetos de letramento; EJA/EPT; educação prisional

### **Literacies of women prison survivors in the process of penalty redemption: A decolonial perspective**

**Abstract:** In this article, we discuss the results of a literacy project developed with women convicts released from the prison system in the state of Rio Grande do Norte/Brazil who, at the moment of their participation in the project, were serving their sentences in the open system. Assuming a decolonial perspective (Quijano, 2005) and based on a critical and emancipatory approach (Freire, 1978), as a mechanism for prisoners' social reintegration, we analyze data that result from the literacy practices of 20 of these women registered in a professional training course, Alvorada Project, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte in partnership with the National Penitentiary Department (DEPEN). The research, informed by the field of new literacy studies, was developed in the area of applied linguistics, using a qualitative and interpretive methodological approach, with data generated during the course from various research instruments (questionnaire, testimonials, written texts, photos, videos, etc.). The results point to the need for rethinking literacy policies developed in prison programs, because when developed from an instrumental perspective, literacy policies do not account for incarcerated women's interests and needs, nor contribute effectively to expanding their reading and writing practices.

**Keywords:** female incarceration; decolonial pedagogy; literacy projects; young and adult literacy; prison education

### **Literacidad de mujeres sobrevivientes del sistema penitenciario en proceso de alivio de pena: Una perspectiva decolonial**

**Resumen:** En este artículo, pretendemos analizar los resultados de un proyecto de literacidad desarrollado con un grupo de mujeres excarceladas del Sistema Penitenciario de Rio Grande do Norte/Brasil, que actualmente cumplen condena en régimen abierto (semilibertad). Asumiendo una perspectiva decolonial (Quijano, 2005) y a partir de un enfoque crítico y emancipador (Freire, 1978), como mecanismo de reinserción de los presos, se analizan datos provenientes de un estudio realizado con un grupo de 20 mujeres vinculadas al Proyecto Alvorada. Ellas son participantes de un curso de formación profesional integrada a la Educación de Jóvenes y Adultos, ofrecido por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte en colaboración con el Departamento Penitenciario Nacional (DEPEN). La investigación tiene como base los estudios socioculturales de literacidad, y fue realizado desde la perspectiva de la Linguística Aplicada, adoptando un enfoque metodológico cualitativo e interpretativo, incluye datos generados a partir de diferentes instrumentos de investigación (cuestionario, testimonios, textos escritos, fotos, videos,

etc.). Los resultados apuntan a la necesidad de cambiar las políticas de literacidad en las cárceles, ya que estas son escasas y cuando se desarrollan con un enfoque instrumental no atienden los intereses y necesidades de las mujeres, ni contribuyen de manera más efectiva para ampliar su formación en lectura y escritura o su proceso de humanización, por su falta de compromiso con la formación crítica.

**Palabras-clave:** encarcelamiento femenino; pedagogía decolonial; proyectos de literacidad; EJA/EPT; educación penitenciaria

## Letramentos de Mulheres Sobreviventes do Sistema Prisional em Processo de Remição de Pena: Uma Perspectiva Decolonial

Tudo naquele lugar é sobreviver, a higiene pessoal e da cela com água reduzida, a alimentação pouca e muitas vezes estragada, as revistas inesperadas, levando o pouco que nos restava para SOBREVIVER. Diante de tudo o que vivi dentro do cárcere, não consigo ver outro nome que se adeque a não ser SOBREVIVENTE (Maria - Grifo da educanda).

Mulheres que só tiveram acesso a livros na escola, não conhecem nenhum teatro e nunca foram a um cinema. Encarceradas em presídios, alguns sem bibliotecas, mas cativas de uma política pública de remição da pena pela leitura, na qual a apenada lê um livro, geralmente pertencente ao cânone, para em seguida escrever um resumo da obra lida e diminuir alguns dias de suas penas. Mulheres aprisionadas num sistema cuja sobrevivência questionável exige, como afirma Angela Davis (2018), que acreditemos que a ordem social depende da ameaça de enclausurar pessoas, isolando-as da convivência social e familiar, o que justificaria qualquer absurdo, por mais improdutivo e ineficiente que fosse.

No Brasil, o encarceramento feminino tem contribuído tão somente para punir e não para ressocializar as mulheres que entram no sistema prisional. Embora a Lei de Execuções Penais lhes garanta o direito ao trabalho, à remição de pena pelo estudo, à educação como mecanismo de desenvolvimento pessoal e humano, a realidade em muitos presídios é outra. Em decorrência da ausência de ações sociopolíticas de ressocialização, o índice de reincidência na criminalidade ainda é alto nessas instituições e não poderia ser diferente, considerando a realidade dura do cárcere, conforme Maria<sup>1</sup> descreve na epígrafe deste artigo, retirada da introdução ao seu diário, um dos gêneros discursivos<sup>2</sup> que começou a escrever no curso objeto de análise neste artigo, apresentado, em linhas gerais, na próxima seção.

Situações como as encontradas nos poucos cursos que funcionam nos cárceres interpelam os/as docentes para desenvolver uma tarefa muito mais complexa do que aquelas para as quais foram formados, o que lhes exige, segundo Oliveira (2016, p. 59), questionarem os próprios fundamentos de sua formação profissional e “se mobilizarem para produzir novas epistemologias

---

<sup>1</sup> Considerando aspectos éticos da pesquisa, embora tenhamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido das dezenove estudantes do sexo feminino e de um único estudante trans do sexo masculino, atualmente, em processo de mudança de sexo do feminino para o masculino, para preservar imagem e identidade de cada um, na designação de participantes do projeto, usaremos nomes fictícios. Nos dados apresentados e analisados, preservamos a fala e escrita original dos sujeitos que participaram da pesquisa.

<sup>2</sup> Adotamos o conceito de gêneros discursivos, como previsto por Bakhtin (2016, p. 12), o qual afirma: “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

pedagógicas que envolvem aspectos nas relações de poder e de saber [...] Não como um simples aspecto de conteúdo a mais nos programas curriculares, mas como fundamentos formativos que concebem a profissionalidade docente”. Relações de poder e de saber que, quando envolvem a mulher, são, como bem caracteriza a autora, nessa mesma obra, ao falar de relações raciais na escola, tensas, conflituais e desiguais. Resumidamente, falamos de programas formativos com uma epistemologia dos saberes que rompe com o “northeastamento” e opta pelo “suleamento” de vozes na hierarquia norte-sul que impera desde tempos coloniais (Kleiman, 2013). Aqui, falamos de um programa que envolve, dentre outras questões complexas, o sistema penal. Para romper com a ideia de colonialidade do ser, é necessário problematizar e desconstruir representações em torno de grupos racializados e inferiorizados, legitimando sua cultura, seu conhecimento, enfim, suas experiências “em diálogo com a epistemologia de saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais” (Mignolo, 2003, p. 34).

Neste artigo, temos por objetivo analisar resultados de um projeto de letramento (Kleiman, 2000) desenvolvido com um grupo de mulheres egressas do Sistema Prisional do estado do Rio Grande do Norte/Brasil, as quais se encontram, atualmente, em cumprimento de pena no regime aberto. Considerando suas narrativas, são mulheres apenadas, egressas, ou “sobreviventes do cárcere”, conforme se definem algumas delas. O trabalho se insere em um contexto que tem o propósito de romper com a colonialidade, realizando-se a partir de uma perspectiva humanizadora e emancipatória (Freire, 1978).

A pesquisa se desenvolveu na área da Linguística Aplicada (LA), epistemologicamente concebida como uma área de conhecimento transdisciplinar, onde a linguagem utilizada como instrumento de luta e resistência ocupa um lugar central e se volta para a interpretação crítica da realidade de grupos de alta vulnerabilidade, socialmente excluídos, para a formulação de proposições participativas nessa realidade, podendo romper com o monopólio do saber das universidades e tomar “como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos” (Kleiman, 2013, pp. 39-40).

Tornam-se relevantes na LA estudos que tematizam a produção do conhecimento de pessoas oprimidas, silenciadas e excluídas socialmente, a partir do desenvolvimento de práticas de linguagem decoloniais, como é o caso desta pesquisa, pois “mais do que nunca a Linguística Aplicada, que pretende produzir conhecimento na luta contra políticas de morte, de exclusão social, de apagamento da diferença, é necessária” (Alencar, 2022, p. 9), já que o domínio da linguagem tem um poder substancial para o enfrentamento das injustiças e diferenças sociais. A LA permite romper com formas impositivas da colonialidade, a qual estabelece sua violência no campo político, epistemológico e interpessoal, na tentativa de “nos imobilizar, eliminar nossa memória, nossa ancestralidade” (Alencar, 2022, p. 10).

Metodologicamente, o estudo se configura como uma pesquisa qualitativa e interpretativista (Minayo, 2001; Celani, 2005), na qual consideramos significados, valores e atitudes dos que dela participaram. A pesquisa assume um caráter transdisciplinar, do ponto de vista teórico, e está assentada nos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995, 2000; Kleiman e Sito, 2016); nos estudos decoloniais (Quijano, 2005; Walsh, 2009; Mignolo, 2007); na pedagogia crítica freiriana (Freire, 1978, 2001, 2010) e nos estudos que tratam mais especificamente de questões de gênero (Davis, 2018; hooks, 2019, 2021).

No que diz respeito à sua organização, este trabalho se constitui das seguintes partes: na primeira parte, introduzimos a discussão, apresentamos o objeto de estudo, relacionando-o a aspectos teóricos da pedagogia decolonial e questões educacionais dos estudos feministas; a seguir, contextualizamos nosso objeto de estudo, problematizando a realidade da encarceração feminina no

Brasil, assim como as características do grupo de mulheres no curso; na terceira parte, apresentamos ao leitor em linhas gerais, os fundamentos teóricos do programa implementado; na quarta, analisamos ações de um projeto de letramento, desenvolvido ao longo do curso. Por fim, apresentamos algumas conclusões, destacando alguns resultados da pesquisa.

### Contextualizações

De acordo com os dados de pesquisa, gerados a partir de instrumentos como questionário, depoimentos, textos produzidos pela turma, fotos, áudios e vídeos, no que diz respeito ao perfil das participantes da experiência, quanto ao sexo, o grupo é constituído por 19 mulheres e um homem trans. A faixa etária varia de 24 a 46 anos, 75% autodeclaradas pardas e negras e apenas 25% brancas. Quanto ao tipo de regime penal, 50% delas estão atualmente em regime aberto, cumprindo pena em liberdade e 50% estão sendo controladas por uma Central de Monitoramento Eletrônico: usam tornozeleiras eletrônicas e têm horário de recolhimento em casa controlado pelo sistema.

Quanto ao estado civil, 19 participantes são solteiras e 1 divorciada. De um total de 20 pessoas, 75% delas possuem de 1 a 6 filhos. Quanto aos aspectos econômicos, 65% moram em Natal, capital do RN, 30% moram em cidades circunvizinhas e uma no interior do estado. Apenas uma delas mora no centro da cidade, as demais moram na periferia. Quanto ao nível de escolaridade, o grupo apresenta-se bastante heterogêneo: 90% têm o ensino médio incompleto. Desse número, 15% têm o fundamental incompleto e apenas 20% estão no ensino superior em faculdades privadas nas áreas menos concorridas do catálogo de cursos dessas instituições, em razão do baixo desempenho obtido por elas no Exame Nacional do Ensino Médio. Por fim, quanto à renda familiar, 65% têm renda abaixo de um salário mínimo<sup>3</sup> e 35% têm renda familiar de até 1 salário mínimo.

Ao traçarmos um perfil da turma, observamos pelos dados gerados, a partir da aplicação de um questionário (com questões abertas e fechadas) e dos depoimentos dados, que a maioria das participantes do curso vive em situação de risco e vulnerabilidade social e só se mantêm conectadas pelas tecnologias de forma precária. 75% delas usam apenas o aparelho celular para se conectar à internet, mas essa ferramenta não é o suficiente para garantir-lhes inclusão digital.

Analisaremos práticas de letramento desenvolvidas por essas 20 pessoas, participantes do *Projeto Alvorada*, que, atualmente, se encontram no regime aberto. Esse projeto é uma política pública, desenvolvida pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em parceria com Universidades e Institutos Federais, que visa à inclusão social e produtiva de pessoas egressas do sistema prisional. Na educação prisional, o propósito dessa política é que ela seja uma ferramenta de apoio para diminuição dos índices de criminalidade no país. Os cursos ofertados são de electricista, pedreiro de alvenaria, costureiro industrial, mecânico de motocicletas, panificação e confeitaria, introdução à informática, auxiliar administrativo e empreendedorismo e têm duração de cinco meses, com mais três meses de estágio. No IFRN, locus desta pesquisa, os cursos ofertados são os três últimos. Os (as) egressos (as) têm direito a uma bolsa de auxílio estudantil, à assistência jurídica a partir de parcerias com as Defensorias Públicas Estaduais e à remição de pena, posto que o período do curso conta para diminuir o tempo de privação de liberdade do(a) apenado(a).

Com a finalidade de desenvolver uma proposta de ensino situado, para não implementar o currículo genérico, inespecífico e determinado pelas instituições conveniadas, aplicável, em princípio, para toda e qualquer turma do nível visado pelo conjunto de itens da ementa do curso, optamos por trabalhar a partir de práticas de letramento, considerando interesses e necessidades do grupo, confrontando-as com os conteúdos da ementa do curso, a saber: concepção de texto, textualidade,

---

<sup>3</sup> No ano de 2022, o salário mínimo é de R\$1.212,00, equivalente a, mais ou menos 220,00 dólares por mês.

língua, linguagem, gêneros e tipos textuais, variação linguística, coesão, coerência, leitura e produção de textos e introdução ao letramento digital.

Frente à realidade complexa e à heterogeneidade de saberes do grupo, em que contamos com estudantes de diferentes níveis de escolaridade (anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio completo e incompleto e ensino superior incompleto), decidimos observar, inicialmente, suas práticas de letramento, com base nas respostas que deram a um questionário aplicado e no diálogo em sala de aula, a fim de melhor compreender quais eram suas necessidades de leitura e escrita.

No início das atividades do curso, a autoestima do grupo estava bastante comprometida. A maioria afirmava não saber ler e escrever “muito bem” ou ter dificuldades para ler e escrever textos simples. Ao verbalizarem suas expectativas em relação ao que iriam aprender, assim como seus sentimentos e emoções acerca de suas vivências com a linguagem ao longo da vida, atribuíram as lacunas na formação leitora e escritora a diversas razões: a descontinuidade no processo de escolarização, com várias entradas e saídas da escola ao longo da vida; a falta de oportunidades para acesso à cultura letrada, pois não tinham em casa nem no presídio acesso a livros, revistas, jornais, sites etc. É importante destacar que apenas cinco do grupo já haviam participado de um projeto de remição de pena pela leitura.

Algumas afirmaram, inicialmente, ter medo de falar em público e de escrever para os professores do IFRN, mas, aos poucos, à medida que foram participando das oficinas e atividades do projeto de letramento *Escrevivências de mulheres sobreviventes do cárcere*, o qual será analisado na quarta seção, foram ganhando autoconfiança e se sentindo mais encorajadas para falar e escrever na sala de aula, conforme apontam os dados da pesquisa.

## **Por uma Pedagogia Decolonial Feminista para Mulheres Sobreviventes do Cárcere**

A remição de pena por estudo é um mecanismo garantido desde a alteração da Lei de Execução Penal (Brasil, 2011), Lei Federal de número 12.433 de 29 de junho de 2011, a qual garante a toda pessoa que foi condenada e está cumprindo pena o direito ao estudo para reduzir o tempo de sua sentença penal condenatória. A partir da garantia do direito à remição por estudo, foi pensada a remição pela leitura, contudo, embora já fosse utilizada nos presídios tomando por base a Portaria Conjunta da Justiça Federal/Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) n. 276 de 20 de junho de 2012 e a Recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), somente em 05 de maio de 2021 foi devidamente regulamentada a remição por estudo, quando foram estabelecidos os parâmetros para o cálculo do tempo a ser contado para os apenados. A partir de então, a remição pelo estudo e pela leitura, além da remição pelo trabalho, passaram a ser também devidamente regulamentadas, respaldadas pela Resolução do CNJ.

Apesar de ser assegurado por lei o direito à educação a quem cumpre pena no Sistema Prisional, ainda contamos com altos índices de analfabetismo nos presídios e baixo nível de escolaridade entre os apenados. Como política afirmativa, a remição de pena pela leitura visa estimular, nas unidades prisionais, a leitura como atividade complementar, especialmente, para apenados que não têm assegurado o direito ao trabalho, à educação e à qualificação profissional.

Nessas circunstâncias, o acesso a obras literárias pode ser considerado um caminho para a liberdade não somente pela remição, mas principalmente pela possibilidade de sair das grades pelo pensamento, pelo sonho e pela imaginação proporcionados pelas histórias que encontram nos livros, uma vez que o homem

interage com o mundo porque é capaz de — ler de diferentes formas, com fins e sentidos diversos (Proença, 2015, p. 128)

Esse autor considera que uma proposta de remição de pena precisa

[...] informar aos educandos as premissas legais de que não é o direito à educação formal que os tornará mais humanos, mas que, por serem humanos, têm o direito à educação em todas as instâncias de sua institucionalização, mesmo estando em uma situação de privação de liberdade. (Proença, 2015, p. 168)

Segundo dados de pesquisa (Proença, 2015; Barros, 2019, 2020) a política pública voltada para a mulher encarcerada é atrasada, praticamente inexistente e a seletividade criminal as acompanha, desde que chegam aos presídios até a hora em que ganham a liberdade, carregando consigo o estigma de presidiárias. Além disso, nos presídios, desconsideram-se as políticas de gênero e as condições em que ficam os filhos das presidiárias. Para esse autor, a remição da pena tem por fim “diminuir o tempo de sujeição, de regras asfixiantes, dos desmandos, da violência e da inexistência de privacidade [...] A educação, como política pública, na realidade chega a ser uma falácia” (Barros, 2020, p. 103).

Apesar de devidamente regulamentado, o desenvolvimento de políticas de letramento nas prisões, como um projeto de remição de pena pelo estudo não tem atingido seu fim e pela leitura ainda é algo que precisa ser sistematizado, considerando as necessidades e interesses dos que se encontram privados de liberdade. Da forma como programas e cursos são ofertados, atualmente, em uma abordagem instrumental e tradicional, priorizando a atividade de leitura individual, não compartilhada, de obras consagradas pelo cânone, as práticas de leitura no Sistema Prisional não formam leitores críticos nem contribuem para humanizar (Freire, 1978) as mulheres, mas tão somente para “docilizar” suas mentes, preparando-as para a obediência e acomodação à força opressora que impera nos sistemas penitenciários no mundo, dentre os quais o brasileiro não se excepciona.

Todavia, é possível produzir conhecimento na contramão do pensamento hegemônico, cujas raízes se remontam ao colonialismo. O que estaria envolvido na elaboração de currículos ou programas que ajudem os grupos mais vulneráveis de nossa sociedade, continuamente subalternizados pelas relações que se perpetuam em razão de raça, cor, etnia, classe, gênero e, no caso em questão, de hierarquias fundadas no medo, na humilhação, violência, punição? Propostas que levem em conta o processo de DES – humanização que faz parte integral das relações entre o sistema carcerário(a) e a presa, e que, também, contribuam para a mulher encarcerada sair menos humilhada, irada, injuriada, dessas interações, uma situação comum, presente em todas as narrativas das mulheres, aqui ilustrada pelo texto de Ana, reagindo contra o tema proposto por uma de suas colegas de curso: “não quero escrever sobre o cárcere pois a ele nunca pertenci, não quero falar sobre a solidão e o medo, muito menos da fome e o abandono. Nada que ali vivi tem algo a dizer sobre mim”.

Para o enfrentamento dessa realidade difícil das apenadas, é possível DE-colonizar na educação, isto é, construir programas, ou outras formas de produção do conhecimento que não se pautem por princípios da pedagogia hegemônica e que, como sustentam intelectuais da perspectiva teórica decolonial (Mignolo, 2007), propiciem situações, para ampliar “o campo de visibilidade traçado pela ciência ocidental moderna, uma vez que esta interditou domínios importantes para o entendimento dos movimentos sociais: emoções, intimidade, sentido comum, conhecimentos ancestrais e corporeidade” (Kleiman, 2013, p. 8).

O movimento conhecido como o programa da Modernidade – Decolonialidade, proposto por diversos pensadores latino-americanos (ou atuando em latino América) promove reflexões sobre as

[...] possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (Oliveira, 2016, p. 35)

Reflexões válidas para a universidade podem também ser pensadas em relação à escola, que, tal como as instituições de elite para o Ensino Superior, configura-se como uma instituição conservadora, afastada da realidade e que segue de perto as “tendências acadêmicas”.

Com vistas à planificação de uma proposta que se contrapõe ao *status quo*, qual seja a elaboração de princípios para uma Pedagogia Decolonial, no curso, flexibilizamos o programa da disciplina para trabalhar questões do interesse das alunas. Considerando o engajamento e o comprometimento de nossa pesquisa com a busca de ações transformadoras, que pudessem contribuir para a superação de injustiças e atuar contra as formas de opressão de um grupo social vulnerável, planificamos uma proposta de ensino, pondo em relevo práticas de linguagem decoloniais, ancorando-as na noção de letramento, conforme propõe Kleiman (1995, p. 19): “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Pensar nessa pedagogia implica abandonar os critérios conservadores das instituições educativas sobre o que conta como conhecimento e admitir a possibilidade de outras epistemologias que não apenas respeitem, por exemplo, a fala do vulnerável, mas que lhe abram espaço no programa como opção legítima de expressão. Não basta denunciar aquilo que ainda carregamos como colonizados que fomos, é preciso também constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Para Freire (1978), o caminho para romper com a herança colonial é a prática de uma pedagogia humanizadora, na qual se estabelece um diálogo permanente com os oprimidos, geralmente, invisibilizados e tratados como ‘quase coisas’, visando uma ação orientada para a humanização de ambos, docente e educando. Para ele, existe um processo de humanização e libertação social em curso quando o sujeito age consciente e criticamente sobre sua realidade e contra as estruturas e condições sociais que pretendem negar-lhe a possibilidade de ‘ser mais’.

A perspectiva da Pedagogia Decolonial oferece parâmetros para refletir sobre programas e currículos múltiplos e plurais a serem desenvolvidos junto às mulheres egressas do sistema carcerário para seu letramento e profissionalização: envolve assumir um posicionamento político, por docentes mobilizados pelo combate a toda forma de discriminação e preconceito existente nos espaços escolares e na sociedade (Oliveira & Lins, 2020), e que, quando o alvo são mulheres que passaram pelo Sistema Prisional Brasileiro, manifestam-se como formas de intolerância muito mais fortes, presentes e acentuadas. Fica muito longe das preocupações da maioria de nós a existência de um sistema em cujas prisões se amontoam mulheres pobres, na maioria negras, oriundas de espaços periféricos e que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social. Para que professores preparados para intervirem nos processos de ensino e aprendizagem da língua padrão, oral ou escrita, comecem a atuar como docentes formados essencialmente para exercer a profissão de forma ética (Freire, 1978) é preciso que passem por programas de formação docente onde aprendam a refletir sobre questões como as seguintes: quem são os sujeitos de conhecimento? Quais as condições de produção do conhecimento? Com que propósitos se aprende e se ensina a ler, escrever

e falar na EJA? Que fundamentos teórico-metodológicos devem ser utilizados em uma perspectiva situada de ensino?

Uma proposta pensada para mulheres vinculadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em processo de formação para o mundo do trabalho e que adote a perspectiva dos estudos decoloniais necessariamente assume uma concepção de educação que se volta para a formação crítica, visando ao empoderamento e à humanização desse grupo. Isso, por sua vez, exige que a proposta se volte, também, para ideais feministas, mas tendo o cuidado para que as ideias de libertação e igualdade de gênero sejam vistas sob um prisma que rompa com propósitos de colonização do saber e do ser (Quijano, 2005), o que significa que consideremos os saberes e as necessidades do grupo vulnerável, no sentido de fortalecer suas identidades no que diz respeito à raça, gênero, classe social, orientação sexual, etc. Em razão disso, assumimos pressupostos do feminismo decolonial porque é uma proposta que, retomando boa parte dos postulados da opção decolonial e dos feminismos críticos, oferece uma nova perspectiva de análise para entender, de forma mais completa, as relações derivadas de “raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica de forma imbricada” (Curiel, 2019, p. 32).

Segundo a autora, as propostas decoloniais demandam um pensamento crítico que proporciona a compreensão das especificidades histórica e política da sociedade e apontam como se conformaram às hierarquias sociais. Em relação aos usos da língua portuguesa, nosso objeto de ensino na proposta, partimos das experiências das estudantes, visando à legitimação dos seus saberes, neste caso, seus saberes linguístico-textual-enunciativo-discursivos (na escrita e na oralidade), posição que já ratifica o direito delas de ocuparem um espaço na escola. Assim o sugerem as perguntas e comentários jocosos na fala de Teobaldo<sup>4</sup>, após assistirmos ao videoclipe “Autobiografia”<sup>5</sup> de MC Sid e de lermos a letra dessa canção, pertencente ao gênero musical rap, em uma das oficinas de letramento desenvolvidas para introduzir as aulas de práticas de escrita autobiográfica:

Profa. a gente vai pudê falá do nosso jeito? pudê ouvi funk rap e coisa e tal? É verdade? Pensava que não podia. claro que não sei escrevê como os poeta famoso nem do jeito da escola [...] já como MC Sid escreve é mais fácil pra mim.

Uma proposta pedagógica decolonial tem como fundamento valorizar as experiências e os saberes dos educandos, para legitimar sua cultura e fortalecer aspectos identitários, por isso se deu a escolha do rap “Autobiografia” para uma das oficinas. Anteriormente, já havíamos realizado outras oficinas de leitura, nas quais leram contos autobiográficos da escritora Geni Guimarães. Além disso, realizamos práticas de leitura compartilhada de trechos da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” da escritora negra e moradora de uma favela, Carolina Maria de Jesus, para encorajar o grupo de educandos a escrever narrativas reflexivas, a fim de melhorar sua autoestima.

Além de disso, leram dois poemas intitulados “Auto-retrato”, um de Manuel Bandeira e outro de Mário Quintana, com a finalidade de introduzir práticas de escrita de si, partindo da ideia de que poderíamos investigar melhor as práticas de letramento do grupo, criando espaços para a inserção de suas vozes e legitimando sua escrita pela constante atenção ao *que dizem* e não ao *como dizem*. Consideramos que ler textos literários do cânone (Manuel Bandeira e Mário Quintana) para chegar à literatura ainda marginalizada no Brasil de escritores como Geni Guimarães, Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, que retratam situações cotidianas mais próximas da realidade do grupo, poderia ser uma forma de motivar para a escrita de si; porém, considerávamos ainda mais importante ler textos e ouvir músicas que fazem parte do cotidiano dos educandos, (como, por

---

<sup>4</sup> Estudante trans, em processo de mudança do nome, porém ainda sem reconhecimento jurídico-legal pelo sistema.

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HxUw-fpXU1k>

exemplo, além o rap do MC Sid, um rap produzido pelo próprio Teobaldo, também compositor), e que, para nós, autoras do projeto, demarcam um esforço de valorização da multiculturalidade.

Diante da realidade complexa de um grupo estigmatizado, cujo dialeto é desprestigiado, tornando-o vítima de preconceito linguístico, é importante pensar uma proposta que respeite sua maneira de falar e que legitime sua escrita. A partir daí, fazer um trabalho com a linguagem em uma perspectiva decolonial, ou seja, aceitando e contextualizando os diferentes dialetos, a fim de desvendar, junto com os estudantes, suas diferentes relações com o poder, observando o postulado freiriano de que “Não é possível compreender o problema da linguagem sem uma referência ao poder, e o poder é o poder de classe, evidentemente” (Freire, 1985, p. 48). Esse autor também nos lembra que, na aprendizagem da leitura e da escrita, “o importante é compreender melhor o que foi a exploração colonial” (Freire, 2009, p. 56), razão pela qual optamos por levar para a sala de aula a produção literária de mulheres negras, além da própria produção cultural do aluno do curso, Teobaldo. Considerando as relações entre linguagem e poder, trabalhamos com o conto “A gente combinamos de não morrer” de Conceição Evaristo, para desenvolver a leitura crítica e também para ilustrar o modo como essa autora desenvolve suas (escre)vivências e sistematiza as narrativas de si.

Considerando as necessidades desse grupo social, vítima de exclusão e preconceito de toda espécie (de raça, gênero, classe social, orientação sexual etc.), no projeto de letramento *Escrevivências de mulheres sobreviventes do cárcere*, assumimos o propósito de desenvolver práticas de letramento para a decolonialidade: liberar seus modos de pensar e valorizar os seus saberes sobre a própria língua. O processo de decolonização vai além da visão do colonizador, pois “liberta o conhecimento da asfixia causada pelo ponto de vista e pensamento supremacista branco” (hooks, 2021, p. 35). E, podemos adicionar, do machismo e da masculinidade.

O nosso projeto de letramento visava mostrar, ao próprio alunado, como um grupo – formado por um estudante trans como Teobaldo, em processo de mudança de nome social, cidadão egresso de um presídio por homicídio, acusado de assassinar o estuprador de sua própria filha, e por mulheres majoritariamente envolvidas, pelos companheiros, no tráfico de drogas, pertencentes a uma classe social com baixo poder econômico, que voltaram aos estudos, podem ter acesso a uma proposta educativa encorajadora dos seus potenciais e legitimadora dos saberes que já trouxeram consigo, além dos saberes construídos na sala de aula. Nesse contexto situado e altamente complexo, é importante considerar que “capacitar as estudantes a pensar de forma crítica por si só permite a elas resistir às injustiças, se unir em solidariedade e realizar a promessa da democracia” (Hooks, 2021, p. 179)<sup>6</sup>. Segundo essa autora, uma educação progressista favorece a constituição de uma comunidade<sup>7</sup>, porque promove a conexão entre educandos e educadores.

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, como forma de homenagem à autora, quando nos referirmos ao seu nome mais diretamente, no corpo do texto, manteremos a grafia em letras minúsculas, respeitando a vontade dela, externada em vida, de que suas ideias se destacassem mais que seu próprio nome. Contudo, para efeito de normatização, usaremos a letra maiúscula, seguindo a norma exigida para esta publicação.

<sup>7</sup> Partindo da concepção freireana de educação libertadora, bell hooks (2021), propõe a humanização e a criação de uma *Comunidade de aprendizagem*, como o propósito de uma educação progressista assumida. Segundo a autora, uma comunidade dessa natureza conecta a sala de aula ao mundo, tornando-a um espaço “[...] de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora onde o professor ou a professora trabalhe em parceria com o estudante” (hooks, 2021, p. 29). Essa comunidade, espaço de resistência, tem o foco no sentimento de justiça. Transformando a sala de aula em uma comunidade dessa natureza, a conectamos à vida cotidiana das educandas, unindo também suas emoções, sentimentos e subjetividades, tornando-nos mais solidárias, empáticas, responsáveis e comprometidas umas com as outras, o que contribuiu para a humanização de todos os membros do grupo e participantes do projeto *Escrevivências de mulheres sobreviventes do cárcere*.

Uma pedagogia comprometida com a superação da colonização do saber e aliada à ideia de feminismo decolonial pode transformar a vida de mulheres e homens para melhor (hooks, 2020a), a partir do combate à violência doméstica e à violência patriarcal, posto que a “violência no lar está ligada ao sexismo e ao pensamento sexista, à dominação masculina” (hooks, 2020a, p. 96). Pensar sobre a condição das mulheres numa sociedade patriarcal nos leva a refletir sobre que tipo de trabalho é libertador numa sociedade misógina e desigual como a nossa. Por isso, entendemos que “a teoria feminista deveria necessariamente ser direcionada às massas de mulheres e homens em nossa sociedade, educando-nos coletivamente para uma consciência crítica” (hooks, 2019, p. 87), a fim de compreendermos melhor as nuances do machismo e da opressão sexista e sermos capazes de desenvolver estratégias de resistência.

No trabalho com mulheres apenadas, não podemos ser ingênuas e desconsiderar o estigma com que elas são vistas na sociedade, a qual segrega, exclui e discrimina ainda mais as mulheres que os homens quando estão em conflito com a lei. Além da colonialidade de gênero, precisamos pensar na interseccionalidade de outros fatores que estão intimamente ligados às relações de poder: raça, classe social e sexualidade. Por isso, uma proposta de leitura e escrita que respeite os parâmetros de um programa visando a educação humanizadora não deixa de prepará-las para o enfrentamento dessa realidade, esclarecendo-as sobre como se definem as relações de poder numa sociedade estratificada em classes sociais, e ensinando-as a superar a imposição do silêncio e do apagamento identitário a que são submetidas no cárcere, além do medo de manifestar suas opiniões. Enfim, é preciso ensinar a “erguer a voz” e assumir seu lugar de sujeito na sociedade (Hooks, 2019).

Uma proposta dessa natureza precisa desenvolver estratégias de trabalho coletivo em comunidades, espaços que renovam e resgatam a esperança, onde educadores e educandos ensinam e aprendem, solidariamente, a combater a violência, o machismo, o preconceito e a misoginia. Por isso, pedagogicamente, como fundamentos de base deste trabalho, em primeiro lugar, optamos por uma abordagem feminista, valorizando os aspectos pessoais dos participantes pois o pessoal é político nessa abordagem, o que nos encoraja a “desenvolver compreensões sobre as relações sociais, cujas conexões costumam ser inicialmente apenas intuídas” (Davis, 2018, p. 128). Davis entende que aquilo que nos acontece no plano pessoal tem implicações políticas. E vai mais longe: nossa vida interior e emocional é informada pela ideologia, o que se torna importante quando se trata de mulheres que vivem em situação de vulnerabilidade social, certamente exacerbada na prisão. Em segundo lugar, na interface com os estudos de letramento, baseamos nossa proposta de ensino nos pressupostos de uma pedagogia crítica e decolonial de vertente freireana que contempla, no processo de ensino e aprendizagem, além das dimensões cognitiva e social, a emotiva, a qual corresponde aos fatores humanizantes do sujeito, cujo processo de humanização se desenvolve a partir da linguagem, no diálogo, elemento fundamental dos processos civilizatórios.

Essa visão epistemológica está na base do trabalho com os projetos de letramento, o que torna inovador o modo de organização do trabalho pedagógico nesse tipo de projeto, o qual se torna uma alternativa ao currículo ou programa tradicional. Nossa opção pelo trabalho com práticas de letramento de sujeitos historicamente excluídos que se interponha à colonialidade da linguagem, torna-se relevante, visto que esse tipo de atitude na pesquisa “vem confrontando e rasurando a lógica da colonialidade do poder e da linguagem global”, à medida que tem como ponto de partida sua prática social e seu lócus de enunciação localizado no Sul Global, conforme aponta (Baptista, 2022, p. 55).

### **Projeto de Letramento: Escrevivências de Mulheres Sobreviventes do Cárcere**

Considerando o perfil socioeconômico dos cursistas, uma proposta educativa para profissionalização de mulheres egressas do sistema carcerário não pode estar a serviço de políticas

públicas assistencialistas nem daquelas comprometidas somente com a formação para o mundo do trabalho. Para nós, a educação profissional não pode prescindir de uma formação humana; pelo contrário, ela deve contribuir para o fortalecimento dos sujeitos (agentes) a ela vinculados, tornando-os conscientes de suas reais condições de vida, a fim de mudá-las, se acham necessário (Santos Marques & Kleiman, 2017). Para tornar os educandos conscientes, a formação profissional precisa romper com uma abordagem instrumental da linguagem, a qual reifica as práticas discursivas, minimizando, o potencial educativo de qualquer proposta, visto que

[...] a necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (Freire, 2000, pp. 43-44)

A conscientização é um processo humanizador (Freire, 2001a), resultante de uma educação encorajadora, na qual o sujeito se propõe a refletir sobre si mesmo, seu tempo e suas responsabilidades, de uma educação que enseje a humanização.

Um projeto de letramento não nasce ao acaso, nem é resultado da decisão unilateral de um professor ou uma professora que se vê como o centro do processo de ensino. Ele resulta do interesse comum de um grupo que, aos poucos, vai ganhando a forma de uma comunidade onde se partilham saberes e vivências que se tornam objetos de reflexão coletiva, em busca de novas formas de ensinar e aprender. No foco do processo de ensino, estiveram os vinte estudantes que se abriram à reflexão sobre suas histórias de vida

Por ter o foco nas práticas de letramento, considerando os interesses e necessidades desse grupo, cujas histórias de vida são marcadas pela miséria, opressão e exclusão social, e pela inserção em uma realidade tão complexa como o sistema prisional, o projeto *Escrevivências de mulheres sobreviventes do cárcere* procurou identificar interesses na vida das estudantes. Esse tipo de projeto tem um potencial para desenvolver determinadas capacidades de mobilizar conhecimentos, favorecendo, de modo geral, a aprendizagem dos conteúdos e, em particular, a aprendizagem da leitura e da escrita, pois essas práticas estão no centro de interesse do seu desenvolvimento. Ao tratar de projetos, Santos (2012), afirma:

[...] do ponto de vista pedagógico, os projetos apontam para o futuro, abrem-se ao novo, através de ações projetadas. São construções humanas que têm como ponto de partida intenções de transformar uma situação problemática, transformando-a em uma situação desejada por meio da realização de ações planejadas. Na medida em que comportam em si um potencial sentido de agência, os projetos podem favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para os ideais de liberdade e de emancipação humana. (p. 90)

De um modo mais específico, um projeto de letramento é uma organização didática em que estudantes e professores são agentes cada um segundo seus interesses e capacidades. O uso da escrita tem lugar central nas suas atividades: a leitura envolve textos do interesse dos participantes, considerando suas capacidades, desejos, (pres)sentimentos e experiências vividas; a escrita tem propósitos definidos, está relacionada à realidade sócio-histórica dos participantes do projeto, a serviço da resolução dos problemas do grupo e dá suporte à agência dos participantes.

Do ponto de vista pedagógico, um projeto dessa natureza distingue-se de outros tipos de projeto em razão de seu caráter dialógico, advindo de uma concepção de educação crítica e emancipatória, fundada na ideia de trabalho, ação e reflexão: “uma educação completamente

diferente da educação colonial” (Freire, 2009, p. 86), uma vez que ela estimula a colaboração, entre o local e global, entre o público e o privado. Uma educação dialógica, compreendida como uma posição epistemológica, dá suporte a metodologias dialógicas como o projeto de letramento, o qual adota princípios relevantes à formação humana, agrega valores às atividades pedagógicas e potencializa a aprendizagem dos participantes.

Se aceitamos que toda prática de letramento é situada, então todo projeto de letramento deve estar enraizado na situação, na realidade social dos participantes. Pensando leitura e escrita como práticas sociais, esse tipo de projeto tem oferecido significativas contribuições à resignificação do trabalho com as práticas de letramento em contextos formais ou informais de ensino, especialmente, na EJA, embora não se proponha a ser algo inteiramente novo para o professor, mas uma prática pedagógica recontextualizada, conforme propõem diversas pesquisas (Kleiman, 2000, 2007; Oliveira et al., 2014; Santos, 2012; Tinoco, 2008).

O projeto *Escrevivências de mulheres sobreviventes do cárcere*<sup>8</sup> teve por fim ampliar os letramentos dos que a ele se vincularam. As atividades foram desenvolvidas em oficinas de letramento, um dispositivo didático para dar suporte pedagógico às práticas de leitura e escrita. Segundo Santos-Marques e Kleiman (2019, p. 25), essas oficinas têm “por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita”. Dizem respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais ou escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala.

Nas rodas de conversa, em que, inicialmente, ouvimos as experiências dos vinte estudantes, colaboradores do projeto, foi facultada a palavra para que todos pudessem falar de si<sup>9</sup>. Precisávamos saber quem são, de onde vêm, quais as suas experiências com as práticas de letramento, que saberes elas trazem consigo ao ingressarem no curso, para, posteriormente, pensarmos na definição efetiva de um programa a ser desenvolvido nas aulas do componente curricular “Leitura e produção de texto”, cujo programa previamente definido, de forma assimétrica, pela instituição, sem levar em consideração as necessidades e interesses dos estudantes, foi apresentado, na seção de contextualizações.

No primeiro encontro, mapeamos as práticas de letramento do grupo, ocasião em que foram narradas, pela maioria das participantes, dificuldades para ler e escrever textos, ainda que simples, em razão de um histórico de entradas e saídas da escola ao longo do processo de escolarização, realidade bastante comum para o público que frequenta a EJA, modalidade de educação à qual já esteve ou está vinculada, ou pretendem se vincular mais de 70% da turma. Além desse histórico de descontinuidade, o total de estudantes afirmou não saber ler e escrever, embora não houvesse nenhum analfabeto no grupo, o que aponta uma tendência, muito comum nesse segmento educacional, para deslegitimar as suas próprias práticas de leitura e escrita, em decorrência de problemas de autoestima, conforme podemos ver no depoimento de Cláudia após a experiência de participação nas oficinas de práticas de escrita autobiográficas<sup>10</sup>:

---

<sup>8</sup> O projeto de letramento *Escrevivências de mulheres sobreviventes do cárcere* foi realizado no período de 08/03 a 26/04/2022, no componente curricular Leitura e Produção de Texto, cuja carga horária era de 45 horas/aula, divididas em 5 semanas de atividades. Nas 4 primeiras semanas, 5 horas/aula por dia, duas vezes por semana. Na última semana, tivemos apenas um dia de 5 horas, totalizando uma carga horária de 45 horas/aula. Ao longo do desenvolvimento do projeto, realizamos 9 oficinas de letramento com atividades interligadas de leitura, escrita e fala.

<sup>9</sup> Já fora realizado um levantamento de dados pessoais, sociais, econômicos etc., geramos um perfil do grupo, apresentado em seção anterior, quando contextualizamos a pesquisa.

<sup>10</sup> No projeto de letramento, foram realizadas oficinas com 4h/aula cada, em que foram trabalhadas práticas de leitura e de escrita e reescrita de textos de diferentes gêneros discursivos: poema, diário, autobiografia,

Na verdade escrever sobre minha vida foi como uma terapia (um alívio) porque me levou a pensar sobre tudo que vivi (nem foi fácil, acredite) e refletir sempre projetando um novo modo de ver a vida. Já me vejo uma mulher mais forte e preparada, capaz reconhecer mais o meu valor. Nunca pensei que fosse capaz de escrever um poema, de me retratar num autorretrato nem escrever uma página de um diário falando de mim e das minhas dores. Uma autobiografia? Nem pensar que eu me imaginava fazendo e fiz e gostei. Foi por isso que no começo resisti um pouco e senti vergonha, porque sempre achei que não sabia escrever, mas penso que estou vencendo isso. A gente aprendeu a escrever tanto falando da gente e também para o trabalho (e-mail, carta comercial etc.).

De posse desses dados, percebemos a necessidade de conhecer um pouco mais as mulheres privadas não só da liberdade, mas também dos seus direitos, visto que a elas não é assegurado, por exemplo, o direito ao letramento (compreendido aqui como um direito humano) evidenciado pelo pouco, ou nenhum, acesso à leitura de textos literários que representassem sua cultura, sua raça, seu gênero, sua realidade social. O afastamento da literatura canônica, com forte presença no currículo tradicional, de raiz colonial e, a maioria das vezes, totalmente desprovida de significação para estudantes à margem da cultura legitimada, nos levou à procura de obras escritas por mulheres que, por serem originárias de grupos sociais marginalizados, ou pelo fato de tematizarem sujeitos e espaços marginalizados, apresentam universos que questionam, subvertem, resistem a aspectos perniciosos da cultura dominante<sup>11</sup> em relação a questões de raça, cor, gênero.

Foram desenvolvidas nove oficinas de letramento para ler textos de escritoras mais próximas da sua cultura, realidade social, raça, gênero e até do seu espaço geográfico - textos de Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Carolina de Jesus -, além de textos escritos por feministas e ativistas políticas negras (bell hooks e Angela Davis). Sobre essas vivências, algumas estudantes destacaram em suas escritas o que significou para elas dialogar com essas mulheres nos seus textos.

No trecho a seguir, escrito por Laura, ela se posiciona como autora: sua voz expressa sua subjetividade em diálogo com as duas feministas negras cujos posicionamentos conheceu no curso, incluindo, no entanto, outros membros de sua comunidade nesse diálogo: “eu destaco do projeto a importância de ter mostrado a nós o significado de ser mulher numa sociedade machista e injusta com a gente. Achei muito importante ensinar a gente a pensar, a erguer a voz como manda aquela feminista bell hooks”. E acrescenta:

Já a outra Angela Davis ela mostrou a gente que precisamos lutar mais pela nossa liberdade, porque a liberdade é esse bem mais precioso que a vida me roubou e só se conquista com muita luta. Aprendi que não basta estar fora das grades para ser livre de verdade. Como essa feminista mesma fala a liberdade é uma luta constante então isso vou levar comigo pro resto da vida porque para uma mulher a liberdade é muito mais difícil de se ganhar.

---

carta pessoal, carta aberta etc.. O foco recaiu sobre narrativas reflexivas. Utilizamos recursos multimodais ou multissemióticos, contemplando diferentes linguagens (pintura, vídeo, desenhos, música, videoclipe de rap). Realizamos também uma oficina de pintura, na qual trabalhamos com pinturas de autorretratos de diferentes artistas plásticos, para em seguida, os estudantes pintarem, retratando livremente algo significativo para eles, podendo ser ou não de sua vida passada, presente ou futura. Os resultados dessa vivência estética foram socializados na sala de aula.

<sup>11</sup> <https://outraspalavras.net/blog/literaturamarginal/>

Na voz de Laura, as experiências com leitura e escrita teriam promovido uma compreensão mais aprofundada do que representa o machismo e a opressão sexista no cotidiano delas, e isso pode ser resultado do trabalho de conscientização realizado no projeto com a ideia de erguer a voz como ato de resistência (hooks, 2019).

Outras estudantes, como Marta, ao refletirem sobre as práticas e atividades desenvolvidas na sala de aula destacam o valor terapêutico da leitura e de escrita

Chamou atenção foi a maneira que o MC fala diretamente pra gente sobre sua historia de vida na letra da musica Autobiografia isso me deu coragem de falar da minha e de escrever porque como vi ele falando da dele para libertar uma coisa que talvez ele nem falasse pra ninguém eu tomei coragem e confesso que foi um pouco libertador porque alivia a aflição e parece que sara algumas feridas que trazia no meu coração com amargura entao um dia depois da aula liguei pra minha mãe sem sentir mais tanta raiva então e isso nas aula aprendi que agente pode ser o que quisermos so basta acreditar na gente.

No projeto *Escrevivências de mulheres sobreviventes do cárcere*, não desencorajamos nenhuma interpretação. Pelo contrário, estimulamos a prática da leitura, a qual pode ir se desenvolvendo e se tornar mais aprofundada e crítica no próprio processo de formação do leitor, quando, por exemplo, aprender a estabelecer relações entre o texto que lê e o contexto em que foi produzido. Assim, nas palavras de Marta, observamos impactos das práticas de letramento desenvolvidas no projeto.

Concomitantemente ao desenvolvimento de diferentes atividades de escrita visando à inserção dessas mulheres na cultura letrada, mobilizamos gêneros discursivos que permitem explorar questões de identidade, de negritude, da posição da mulher numa sociedade patriarcal. Gêneros discursivos como diários, autobiografias, poemas (autorretratos), além de romances, enfim, tipos de literatura que permitissem àquele grupo de mulheres representar algum aspecto do mundo feminino, de suas subjetividades, de seus sentimentos e emoções, lendo, ou escrevendo, ou compartilhando em rodas de conversa suas experiências de vida, com o objetivo de criar um ambiente de letramento na sala de aula, onde essas mulheres pudessem reconhecer-se e sentir-se mais à vontade, com base nas suas experiências, lembranças, e saberes sobre os temas abordados.

A maior familiaridade com esses gêneros e com a escrita de narrativas reflexivas dinamizou as atividades do projeto de letramento e criou oportunidades para a experiência da turma com as narrativas de si. O uso da própria voz e da voz social foi importante para a autoconfiança e encorajou o grupo a expressar sua capacidade reflexiva e crítica em um ambiente sem censura.

Dentre os diversos textos produzidos foram escritos poemas, nos quais deveriam falar de si mesmas. Para isso, foi realizada uma oficina em que leram, de forma compartilhada, poemas que se configuravam como autorretratos e, posteriormente, escreveram seus próprios poemas. O objetivo era deixar fluir a imaginação e conhecermos um pouco mais sobre o grupo na sua expressão mais subjetiva e valorizar seus talentos e sua criatividade, contudo, sem exigir a escrita de um poema de cada estudante, mas todas se interessaram e esboçaram seus textos poéticos. O pensar e a exposição do pensamento tornaram-se para elas um modo de ação, o que, na visão de bell hooks (2019, 2020b), pode vir a ser a possibilidade de uma mulher, erguer a voz, como mostra Bia em seu poema:

### **Autorretrato**

No retrato onde me traço  
menina machucada,  
mulher revoltada  
Injustiçada!  
Oh sociedade desumanizada.

Grito e não me ouvem.  
Figura invisível  
Acorda!  
Se transforma!

Nesse poema de Bia, podemos observar a assunção de um posicionamento crítico da educanda, sua transformação, uma ruptura do seu silêncio e disposição de se indignar e gritar para ser ouvida. Ao expressar sua subjetividade, erguer sua voz em um “grito” não ouvido, ela busca sua conscientização ao enunciar “Acorda!” “Se transforma!”, reforçando, assim, o tom de sua indignação. A escrita de Bia configura-se como uma expressão do seu letramento crítico e do nível de conscientização que as atividades de um projeto de letramento favorecem.

O trabalho com diferentes gêneros no projeto (poema, diário, rap, conto etc.) implicou uma abordagem pedagógica crítica, dialógica, com recursos didáticos mediados por tecnologias digitais, com os textos trabalhados em uma perspectiva multissemiótica. Na perspectiva pedagógica decolonial, valorizou-se a linguagem das mulheres de um grupo social marginalizado “como parte de um pensamento de fronteira orientado a restituir o lugar daquelas epistemologias que eram desconhecidas e subalternizadas” (Walsh, 2013, p. 102, tradução nossa).

Considerando dados como esses, ao planejarmos as atividades e práticas de letramento, não poderíamos deixar de refletir sobre o papel da leitura na constituição identitária do grupo de participantes do projeto, reflexão na qual se destaca o tipo de currículo (emancipatório) a desenvolver, de modo a contribuir para sua formação crítica e humanizadora. Na ausência de um interesse comum, além do profissional, no grupo, a resposta que se delineou mais nitidamente foi a aproximação identitária assentada em práticas de letramento desenvolvidas em uma perspectiva feminista, com o objetivo de uso da escrita para a expressão subjetiva de mulheres egressas do Sistema Prisional.

Outra estudante (Laura) destaca a relevância das práticas e sugestões de leitura de escritoras negras, mulheres com as quais, mesmo sem as conhecer pessoalmente, conseguia se identificar, porque “parece que essas autoras falavam para elas”, mostrando a vida delas, o que a fazia lembrar de sua família (mãe, avó, tia ou amiga). Também a fazia lembrar da vida difícil no cárcere:

[...] teve um texto de Conceição Evaristo que me emocionou muito mesmo quando ela falou das lágrimas da mãe dela e todo mundo chorou porque mexeu com nossa mãe e com a gente mesma, a mãe de nossos filhos. Também me lembro de um que ela falou uma coisa forte que foi a gente combinamos não morrer. Quando li isso despenquei no choro e parece que estava vendo a luta da gente no presídio para não morrer de frio, de fome, de tristeza, de medo de enlouquecer, de solidão, de dor e de violência mesmo, pois lá engolimos pouca comida porque não tem nem dá para comer, mas engolimos muito sapo para sobreviver. Nem sei o que dizer mais... pensei sobre muitas coisas sabe? Por isso pedi o livro emprestado e li todinho num fim de semana só.

A reflexão de Laura explicita o impacto das experiências desenvolvidas em sala de aula nos participantes do projeto, cujo propósito maior era formar leitores críticos e conscientes de sua realidade, visando sua transformação. Suas palavras foram reveladoras de que o trabalho com projetos de letramento possibilita levar em conta interesses e necessidades dos estudantes o que, por sua vez, pode abrir espaço, por exemplo, para reflexões sobre linguagens, sentimentos e emoções distintas como saudade, tristeza, esperança, perseverança e raiva.

Esse tipo de projeto propõe atividades que usam cognição, para estimular atividades escolares, como desenhar, recortar, colar, pintar, criar um novo gênero, pois cada um acha o que precisa, faz um caminho segundo as suas potencialidades, necessidades, interesses e talentos, assim ganhando autonomia. Exemplo disso foi a oficina de pintura realizada, em que puderam externar sua subjetividade e expressar seus sentimentos e possibilidades de interpretar o que sentem, posto que as linguagens artísticas potencializam a criatividade e ajudam a desenvolver a imaginação.

Ao término do projeto de letramento, para avaliar o que julgou relevante no trabalho realizado, Laura aponta sua experiência com a leitura da obra “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, da qual destaca uma passagem do conto dessa autora lido e discutido em sala de aula: “A gente combinamos de não morrer”. Na oficina em que trabalhamos esse conto, percebemos o impacto da leitura dele no grupo desde o título, e a identificação desse grupo com a temática. As práticas de leitura e escrita foram importantes, para que a turma pudesse (re)ver suas lutas, experiências, memórias e histórias de vida e disso tudo projetar novas vivências. Sobre essa experiência, é possível compreender que “as lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação” (Walsh, 2013, p. 29, tradução nossa).

### Algumas Conclusões

Neste artigo, tivemos por objetivo analisar resultados de um projeto de letramento desenvolvido com um grupo de mulheres egressas do Sistema Prisional do Rio Grande do Norte/Brasil, as quais se encontram, atualmente, em cumprimento de pena no regime aberto; discutimos a escrita desse grupo de mulheres, observando o que nos dizem suas práticas de letramento, quando participam de um projeto de letramento que está relacionado à sua condição histórica e sociocultural como mulheres negras, pobres e oprimidas. Levando em conta as necessidades de autoafirmação, diálogo e identificação das mulheres, a proposta centrou-se na escrita autobiográfica. Os textos obtidos dizem muito do que precisa ser feito pela educação daqueles que estão encarcerados, pois, quando se nega o direito ao estudo, comprometem-se outros direitos, por exemplo, o direito à remição de pena, o direito à liberdade e o direito à ressocialização.

Os dados da pesquisa apontam também a necessidade de investimentos em políticas de letramento no Sistema Prisional, a fim de contribuir com a humanização da população carcerária. Também tivemos por objetivo apresentar o trabalho realizado com essas práticas no contexto de um programa de parceria desse sistema com universidades e institutos federais do Brasil, para preparar mulheres para sua (re)inserção social. O Programa Alvorada funciona como um importante mecanismo de remição de pena, nesse sentido, contribuindo com a garantia de direitos dos apenados.

Partindo de uma concepção pedagógica decolonial feminista crítica, considerada aqui como um modo de agir e de busca de alternativas afirmativas para tratar os saberes e práticas de mulheres oprimidas e subalternizadas, neste estudo, demos visibilidade e, por extensão, legitimidade, à bagagem sociocultural, fundamentadas em uma abordagem crítica e libertadora, a partir de um projeto de letramento, configurado como uma metodologia ativa baseada no diálogo.

A análise das práticas de letramento das participantes evidencia a necessidade de se repensar políticas de letramento desenvolvidas nas prisões, geralmente inspiradas por abordagens instrumentais, mecânicas, emprestadas da escola tradicional, sujeitas a grandes limitações porque não consideram os interesses e necessidades específicas das mulheres nem contribuem, de forma mais efetiva, para ampliar sua formação leitora e escritora. Da forma como se desenvolve o trabalho com a leitura e a escrita nas prisões, priorizando obras da literatura canônica e escrevendo resumos ou resenhas depois, estratégia comumente utilizada nas escolas, o modelo educativo subjacente tem

como marca a circularidade, posto que o fim é a própria a remição de pena, não o letramento das mulheres. Nesse formato, a concepção pedagógica prevista na Lei de Execução Penal, impõe aos apenados (as) uma educação, cujo propósito único é adaptar a presa à ordem punitiva do sistema penal e, assim, aprimorar o sistema.

A educação prisional precisa ser reconfigurada em relação aos aspectos de tempo pedagógico, espaço, organização curricular, metodologias etc. A experiência com projeto de letramento na EJA/EPT, no contexto do Sistema Prisional, mostrou-se produtiva, porque se tornou significativa para o grupo de apenados(as). A flexibilização do currículo de língua portuguesa colocou os sujeitos no centro do processo de ensino, visando de fato à reintegração social das presas. Como uma metodologia ativa, em que os estudantes assumem uma posição de sujeitos ativos, e dialógica, porque eles têm direito à voz como sujeitos autônomos, o projeto de letramento assumiu um papel central no desenvolvimento de uma educação encorajadora capaz de engajar seus participantes em experiências baseadas na relação indissociável entre pensamento, reflexão e ação. Disso resulta a formação crítica dos que dele participam.

O projeto de letramento visou contribuir para o processo de humanização do grupo de mulheres, abandonando uma pedagogia punitiva que comumente se transfigura em uma pedagogia da culpa e da reincidência. Esse tipo de trabalho pedagógico planta sementes de possibilidades e de esperança no espaço da EJA/EPT, não se limitando a conformar mulheres egressas do Sistema Prisional à ordem disciplinar, à obediência servil e à submissão de sua língua, corpo e mente à ideia colonizadora de que não sabem ler, escrever ou falar, por isso devem se conformar com o silêncio que as desumaniza e com o silenciamento instaurador da ordem.

## Referências

- Alencar, C. N. (2022). Deixar existir a poesia mais selvagem na tessitura de uma gramática anticolonial (Prefácio). In: D. C. V. Matos, Silva & L. Campelo Lopes (Orgs.), *Suleando conceitos e linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras* (pp. 9-12). Pontes Editores.
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. Editora 34.
- Barros, L. A. (2020). *Educação encarcerada: Estudos sobre mulheres reclusas e estudantes*. CRV.
- Baptista, L. (2022). Colonialidade da linguagem. In: D. C. V. Matos, Silva & L. Campelo Lopes (Orgs.), *Suleando conceitos e linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras* (pp. 51-58). Pontes Editores.
- Brasil. *Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Recuperado de <http://migre.me/q2bTK>.
- Brasil. *Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Recuperado de <http://migre.me/q14HO>.
- Celani, M. A. A. (2005). Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem & Ensino*, 8, (1), 101-122.
- Correia, G. V. C. (2019) *Remição da pena pela leitura: a importância da biblioteca prisional*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Curiel, O. (2019). Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In P. B. Melo et al. *Decolonizar o feminismo* (p. 32-51). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
- Davis, A. (2018). *Estarão as prisões obsoletas?* Difel.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. Vozes.

- Freire, P. (1985) *Conversa com Paulo Freire: Linguagem e poder*. [concedida a V. F. Silva & T. M. Piacentini]. *Perspectiva*, 1(4), 47-51.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2001a). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Centauro.
- Freire, P. (2001b). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (2010). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- hooks, B. (2019). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (C. B. Maringolo, Trad.). Elefante.
- hooks, B. (2020a). *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras* (14a ed., B. Libanio, Trad.). Rosa dos tempos.
- hooks, B. (2020b). *Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática* (B. Libanio, Trad.). Elefante.
- hooks, B. (2021). *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (K. Cardoso, Trad.). Elefante.
- Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática*. Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2000). O processo de aculturação pela escrita: Ensino de forma ou aprendizagem da função? In A. B. Kleiman & O. Signoriri, *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos* (pp. 223-243). Artes Médicas Sul.
- Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, 32(53), 1-25. Santa Cruz do Sul.
- Kleiman, A. B. (2013). Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In L. P. Moita Lopes, *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (pp. 39-58). Parábola.
- Kleiman, A. B., & Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. In A. B. Kleiman & J. A. Assis (Org.) *Significados e ressignificações do letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 169-198). Mercado de Letras.
- Lander, E. (Org.). (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. CLACSO.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: Un manifiesto. In S. Castro-Gómez & R. Crosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 29-46). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, Saberes subalternos e pensamento liminar* (S. Ribeiro de Oliveira, Trad.). UFMG.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Oliveira, L. F., & Lins, M. R. F. (2020). Pedagogia decolonial e didática antirracista. In V. M. Candau (Org.), *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: Insurgências* (pp. 49-64). APOENA.
- Oliveira, L. F. (2016). O que é uma educação decolonial, *Nuevamérica*, (149), 35-39.
- Oliveira, M. do S., Tinoco, G. A., & Santos, I. B. de A. (2014). *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna* (2. ed.). EDUFRRN. Recuperado de <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/Ebook%20Projetos%20de%20letramento.pdf>.
- Proença, D. M. (2015). *Remição pela leitura: O letramento literário ressignificando a educação na prisão*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Tecnológica do Paraná. Recuperado de [https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1639/1/LD\\_PPGEN\\_M\\_Proen%C3%A7a%20C%20Debora%20Maria\\_2015.pdf](https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1639/1/LD_PPGEN_M_Proen%C3%A7a%20C%20Debora%20Maria_2015.pdf). Acesso.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Org.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas* (pp. 201-246). CLACSO.

- Santos, I. B. A. (2012). *Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN.
- Santos-Marques, I. B. A., & Kleiman, A. B. (2017). Educação profissional para além da formação técnica e tecnológica. *Revista EJA em Debate*, 6(9).
- Santos-Marques, I. B. A., & Kleiman, A. B. (2019). Projetos, oficinas e práticas de letramento: Leitura e ação social. letramento e interculturalidade. *ComSertões: Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido*, 7(1), 16-34.
- Tinoco, G. M. A. M. (2008). *Projetos de letramento: Ação e formação de professores de língua materna*. (Tese Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- Walsh, C. (Org.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. ABYAYALA.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica y pedagogia de-colonial. In C. Vera, *Surgir, re-existir y re-viver: Educação Intercultural hoje en América latina: concepções, tensões e propostas* (pp. 1-18). Editora 7 Letras.

## Sobre as Autoras

### **Angela Bustos Kleiman**

UNICAMP/UNEB/CNPq

angelabustoskleiman@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3536-3402>

Angela B. Kleiman é Professora Titular aposentada do Instituto de Linguagem da UNICAMP. Suas principais áreas de pesquisa são a leitura e a formação do professor e os estudos de letramento. Publicou *Leitura: Ensino e Pesquisa*; *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*; *Oficina de Leitura*; *Os Significados do Letramento*; *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola* (com Silvia Moraes) e organizou várias coletâneas nesses campos de pesquisa.

### **Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques**

IFRN - PPgEL/UFRN

ivoneidebezerra@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3667-0674>

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques é Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Seus principais interesses de pesquisa são letramentos, ensino de leitura e escrita, formação do professor e Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

## Sobre o Editoras

### **Claudia Lemos Vóvio**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: [cl.vovio@unifesp.br](mailto:cl.vovio@unifesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6141-8203>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Graduada em Pedagogia pela

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). É vice-líder do grupo de pesquisa “Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura” (NIPPEL - Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA - Colômbia). Dedicar-se a estudos sobre letramento, alfabetização, ensino de Língua Portuguesa e educação em territórios de vulnerabilidade social.

**Luanda Rejane Soares Sito**

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: luanda.soares@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

Docente da Escola de Idiomas, Universidade de Antioquia (UdeA), Colômbia. Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Línguas Modernas: português e espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante dos grupos de pesquisa “Educación, diversidad e inclusión (UdeA)” e “Letramento do Professor” (Unicamp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação docente, sociolinguística, estudos de letramento, equidade e interculturalidade, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, educação do campo e antirracista.

**Diela Bibiana Betancur Valencia**

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: diela.betancur@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-3254>

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. Doutora em Educação (UdeA). Licenciada em Educação Básica com ênfase em Humanidades, Língua Espanhola; integrante do grupo pesquisa “Somos Palabra: Formación y Contexto (UdeA)” e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação de professores, alfabetização, ensino e aprendizagem de língua espanhola, memória e educação para a paz.

**Lucila Pesce**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: lucila.pesce@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA).

## Dossiê Especial Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade

Volume 31 Número 51

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.