

conturbado me envolvi com uma menina que estava presa, comecei com coisas erradas, um parador em Alegrete onde dei início no dia 18 anos, através de uma filha que hoje tem um filho e mora em Coxias lá eu contava. Aos 18 meus familiares trabalhavam e estava fácil, era uma menina que tinha que pagar por isso e até mesmo com meus conhecidos meu namorado estava morando.



# Entre as linhas das cartas e entrelinhas da vida

LEITURA E ESCRITA COM MULHERES NA PRISÃO

estou vivendo aqui o que estou de não é fácil estar aqui a cada dia que passo aumenta que me conforta mais é em que meus filhos estão bem e que estão bem sinto um enorme alívio tenho 2 anos e meio aqui mas tenho fé mas sinto falta de ter o felício ter um que faz deitar o feijão cozinhado e a mesma na beira da cama e minha mãe como eu e a minha

trajetória, vou embora daqui em meses, e vai ser o dia de ir para o Brasil, aqui significa ser mulher e estar presa nesse tempo é pra mim uma vez não ter oportunidade de ir não é a mesma para as mulheres. Aqui a mulher tem pouca oportunidade de ter um trabalho e receber remissão, muitas vezes não tem a oportunidade de cuidar de si. A vida não tinha como ir

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ENTRE AS LINHAS DAS CARTAS E ENTRELINHAS DA VIDA:  
LEITURA E ESCRITA COM MULHERES NA PRISÃO**

ISABELLA ALMEIDA DOS SANTOS

Porto Alegre  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABELLA ALMEIDA DOS SANTOS

ENTRE AS LINHAS DAS CARTAS E ENTRELINHAS DA VIDA:  
LEITURA E ESCRITA COM MULHERES NA PRISÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Ferreira Godinho

Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2024

## CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Isabella Almeida dos  
Entre as linhas das cartas e entrelinhas da vida:  
Leitura e escrita com mulheres na prisão / Isabella  
Almeida dos Santos. -- 2024.  
186 f.  
Orientadora: Ana Cláudia Ferreira Godinho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. educação em prisões. 2. encarceramento feminino.  
3. letramento. 4. escrita de si. 5. educação de jovens  
e adultos. I. Godinho, Ana Cláudia Ferreira, orient.  
II. Título.

ISABELLA ALMEIDA DOS SANTOS

ENTRE AS LINHAS DAS CARTAS E ENTRELINHAS DA VIDA:  
LEITURA E ESCRITA COM MULHERES NA PRISÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Porto Alegre, 23 de janeiro de 2024.

Aprovado sem correções.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Ferreira Godinho - Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Iost Vinhas - UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer - UFRGS

---

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland - UFPB

Para Vinícius, que compartilha comigo diariamente as conquistas e as batalhas da vida.

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus amados pais, Isabel Cristina e João Antônio. Obrigada por todo o apoio, confiança e zelo. Por tentarem ao máximo me proporcionar as mais belas oportunidades. Vocês são meu exemplo de resistência e me dão forças para seguir percorrendo os meus sonhos. Sem vocês eu não estaria aqui.

Ao meu companheiro, Vinícius, que há oito anos vem me ajudando a deixar os momentos difíceis da vida mais leves. Por todo o carinho, apoio e atenção, por sonhar junto comigo e pelo abraço que me acolhe e fortalece. Não existem palavras que definam o quanto sou grata por compartilhar a vida ao seu lado.

À minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Ana Cláudia Godinho, que me guiou com muita generosidade e sensibilidade na realização deste trabalho. Agradeço pela confiança, pelas conversas, por cada orientação e pela oportunidade de aprender ao seu lado desde a graduação. Acima de tudo, obrigada por me ensinar o quanto ainda temos que percorrer na garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Foi um prazer imenso aprender com você.

Agradeço às professoras da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Fischer e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Vinhas, e ao Prof. Dr. Timothy Ireland pela disponibilidade em realizar a leitura e participar desta etapa tão importante da minha vida acadêmica. Sinto-me honrada por tê-los ao meu lado.

Agradeço à minha irmã, Stefanie Almeida, e aos meus amigos Júnior Maidana, Bárbara Bohn e Victória Mello por todas as conversas, risadas e momentos importantes compartilhados ao longo desses anos. Saber que poderia contar com vocês me fortaleceu. Também agradeço às minhas queridas colegas de orientação, companheiras de pesquisa, por cada conselho e troca ao longo desses dois anos.

Agradeço principalmente às oito mulheres que participaram desta pesquisa, pela generosidade e confiança em compartilhar um pouco de suas experiências e trajetórias de vida comigo.

À Superintendência de Serviços Penitenciários (SUSEPE) e ao Presídio Estadual de Alegrete (PEA), que me recebeu bem e foram solícitos aos pedidos para a realização das oficinas de leitura e escrita.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela valiosa oportunidade de concluir mais esta etapa da minha formação acadêmica nesta instituição.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro fundamental ao longo do mestrado.

Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão. Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. Nessa fé, fugitiva, eu creio. Para mim, é a única fé digna de confiança, porque é parecida com o bicho humano, fodido mas sagrado, e à louca aventura de viver no mundo. (*Eduardo Galeano*)

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, adotou os delineamentos de um estudo de caso para elaborar uma unidade didática de leitura e escrita com mulheres privadas de liberdade. Além disso, a pesquisa teve como objetivos específicos: a) identificar as atividades educativas realizadas com mulheres no Presídio Estadual de Alegrete; b) analisar a experiência de escrita de textos epistolares como prática de letramento com um grupo de mulheres da unidade prisional; c) analisar as reflexões produzidas oralmente por estas mulheres na discussão sobre os textos lidos nas oficinas; e d) compreender como as mulheres fazem uso da escrita de cartas para narrar suas experiências de vida e suas leituras de mundo. As cartas, escolhidas como texto epistolar a ser trabalhado na escrita, é um gênero já conhecido entre a população prisional por ser o recurso utilizado para comunicação e manutenção de laços com o mundo externo. A escrita, nesse contexto, representa uma possibilidade para a detenta se afastar da realidade material do encarceramento, lembrar outros momentos da vida e pensar em novos caminhos para o futuro fora da prisão. A escrita permite que o indivíduo compartilhe suas experiências, pensamentos e emoções, lembrando a si mesmo e aos outros de sua existência. Foram realizadas seis oficinas de leitura de textos literários e escrita de cartas envolvendo oito detentas no Presídio Estadual de Alegrete. A realização de oficinas de leitura de textos e produção de cartas como atividades de letramento é uma ação importante para valorizar as práticas discursivas desempenhadas por mulheres encarceradas que, em sua grande maioria, sequer terminaram a escolarização básica e estão inseridas em um cenário que as invisibiliza, disciplina e violenta. Este estudo observou que as oficinas se constituem em práticas de letramento que possibilitam às mulheres dialogar e escrever sobre si mesmas, suas experiências de vida dentro e fora do cárcere, como uma experiência educativa que valoriza os saberes e a linguagem de uma parcela da população que historicamente foi excluída dos processos formais de escolarização. Nesse cenário, as cartas desempenharam a função de reafirmar a identidade das mulheres, permitindo-lhes expressar-se livremente e compartilhar suas trajetórias de vida. No processo de análise reflexiva de suas narrativas, elas reconheceram-se na escrita como autoras em construção. Diversos discursos permearam as escritas em cada temática abordada, destacando-se três temas recorrentes: a maternidade, a prisão como aprendizado e as condições precárias de existência antes do encarceramento. Destaca-se que as práticas de letramento na prisão possibilitam que as mulheres assumam outros papéis sociais - como escritoras, narradoras e sujeitos de um processo educativo, afastando a estigmatização de “criminosas”.

**Palavras-chave:** leitura e escrita; oficinas; cartas; mulheres; prisão; letramento; escritas de si.

## ABSTRACT

This research, of a qualitative nature and exploratory character, adopted the design of a case study to develop a didactic unit of reading and writing with incarcerated women. Additionally, the research had the specific objectives of: a) identifying the educational activities carried out with women at the State Penitentiary of Alegrete; b) analyzing the experience of writing epistolary texts as a literacy practice with a group of women from the prison unit; c) analyzing the reflections orally produced by these women in the discussion about the texts read in the workshops; and d) understanding how women use letter writing to narrate their life experiences and their readings of the world. Letters, chosen as the epistolary text to be worked on in writing, are a genre already known among the prison population as the resource used for communication and maintaining ties with the external world. Writing, in this context, represents a possibility for the inmate to distance herself from the material reality of incarceration, to remember other moments of life, and to think about new paths for the future outside prison. Writing allows the individual to share their experiences, thoughts, and emotions, reminding themselves and others of their existence. Six workshops of reading literary texts and writing letters involving eight inmates were conducted at the State Penitentiary of Alegrete. The realization of workshops of reading texts and production of letters as literacy activities is an important action to value the discursive practices performed by incarcerated women who, for the most part, have not even completed basic education and are inserted in a scenario that invisibilizes, disciplines, and violates them. This study observed that the workshops constitute literacy practices that enable women to dialogue and write about themselves, their life experiences inside and outside prison, as an educational experience that values the knowledge and language of a portion of the population that has historically been excluded from formal education processes. In this scenario, letters played the role of reaffirming the identity of women, allowing them to express themselves freely and share their life trajectories. In the process of reflective analysis of their narratives, they recognized themselves in writing as authors under construction. Various discourses permeated the writings in each theme addressed, highlighting three recurring themes: motherhood, prison as learning, and the precarious conditions of existence before incarceration. It is worth noting that literacy practices in prison enable women to assume other social roles - such as writers, storytellers, and subjects of an educational process, distancing the stigmatization of "criminals".

**Key words:** reading and writing; workshops; letters; women; prison; literacy; self-writing.

## RESUMEN

Esta investigación, de naturaleza cualitativa y carácter exploratorio, adoptó los delineamientos de un estudio de caso para elaborar una unidad didáctica de lectura y escritura con mujeres privadas de libertad. Además, la investigación tuvo como objetivos específicos: a) identificar las actividades educativas realizadas con mujeres en el Presidio Estatal de Ateguape; b) analizar la experiencia de escritura de textos epistolares como práctica de literacidad con un grupo de mujeres de la unidad penitenciaria; c) analizar las reflexiones producidas oralmente por estas mujeres en la discusión sobre los textos leídos en los talleres; y d) comprender cómo las mujeres hacen uso de la escritura de cartas para narrar sus experiencias de vida y sus lecturas del mundo. Las cartas, elegidas como texto epistolar a ser trabajado en la escritura, son un género ya conocido entre la población penal por ser el recurso utilizado para comunicación y mantenimiento de lazos con el mundo externo. La escritura, en este contexto, representa una posibilidad para la reclusa de alejarse de la realidad material del encarcelamiento, recordar otros momentos de la vida y pensar en nuevos caminos para el futuro fuera de la prisión. La escritura permite que el individuo comparta sus experiencias, pensamientos y emociones, recordándose a sí mismo y a los demás de su existencia. Se realizaron seis talleres de lectura de textos literarios y escritura de cartas involucrando a ocho internas en el Presidio Estatal de Ateguape. La realización de talleres de lectura de textos y producción de cartas como actividades de literacidad es una acción importante para valorizar las prácticas discursivas desempeñadas por mujeres encarceladas que, en su gran mayoría, ni siquiera han terminado la escolarización básica y están insertadas en un escenario que las invisibiliza, disciplina y violenta. Este estudio observó que los talleres se constituyen en prácticas de literacidad que posibilitan a las mujeres dialogar y escribir sobre sí mismas, sus experiencias de vida dentro y fuera del encierro, como una experiencia educativa que valora los saberes y el lenguaje de una parte de la población que históricamente fue excluida de los procesos formales de escolarización. En este escenario, las cartas desempeñaron la función de reafirmar la identidad de las mujeres, permitiéndoles expresarse libremente y compartir sus trayectorias de vida. En el proceso de análisis reflexivo de sus narrativas, ellas se reconocieron en la escritura como autoras en construcción. Diversos discursos impregnaron las escrituras en cada temática abordada, destacándose tres temas recurrentes: la maternidad, la prisión como aprendizaje y las condiciones precarias de existencia antes del encarcelamiento. Se destaca que las prácticas de literacidad en la prisión posibilitan que las mujeres asuman otros roles sociales - como escritoras, narradoras y sujetos de un proceso educativo, alejando la estigmatización de "criminales".

**Palabras clave:** lectura y escritura; talleres; cartas; mujeres; prisión; literacidad; escritura de uno mismo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fachada do Presídio Estadual de Alegrete.....	66
<b>Figura 2</b> - Carta escrita por Lúcia.....	69
<b>Figura 3</b> - Carta escrita por Eva.....	74
<b>Figura 4</b> - Carta escrita por Fernanda.....	100
<b>Figura 5</b> - Carta escrita por Joana.....	103
<b>Figura 6</b> - Carta escrita por Carol.....	103
<b>Figura 7</b> - Carta escrita por Carol.....	109
<b>Figura 8</b> - Carta escrita por Bruna.....	110
<b>Figura 9</b> - Carta escrita por Carol.....	110
<b>Figura 10</b> - Carta escrita por Lúcia.....	111
<b>Figura 11</b> - Carta escrita por Lúcia.....	111
<b>Figura 12</b> - Carta escrita por Maria.....	112
<b>Figura 13</b> - Carta escrita por Maria.....	112
<b>Figura 14</b> - Carta escrita por Eva.....	113
<b>Figura 15</b> - Carta escrita por Joana.....	113
<b>Figura 16</b> - Carta escrita por Daniela.....	114
<b>Figura 17</b> - Carta escrita por Maria.....	114
<b>Figura 18</b> - Carta escrita por Carol.....	114
<b>Figura 19</b> - Carta escrita por Daniela.....	114
<b>Figura 20</b> - Carta escrita por Maria.....	116
<b>Figura 21</b> - Carta escrita por Fernanda.....	116
<b>Figura 22</b> - Carta escrita por Lúcia.....	117
<b>Figura 23</b> - Carta escrita por Joana.....	118
<b>Figura 24</b> - Carta escrita por Eva.....	118
<b>Figura 25</b> - Carta escrita por Daniela.....	118
<b>Figura 26</b> - Carta escrita por Eva.....	121
<b>Figura 27</b> - Carta escrita por Fernanda.....	121
<b>Figura 28</b> - Carta escrita por Daniela.....	122
<b>Figura 29</b> - Cartas escrita por Daniela.....	123
<b>Figura 30</b> - Cartas escrita por Daniela.....	123

<b>Figura 31</b> - Cartas escrita por Daniela.....	123
<b>Figura 32</b> - Carta escrita por Joana.....	124
<b>Figura 33</b> - Carta escrita por Eva.....	132
<b>Figura 34</b> - Carta escrita por Carol.....	133
<b>Figura 35</b> - Carta escrita por Eva.....	135
<b>Figura 36</b> - Carta escrita por Daniela.....	136
<b>Figura 37</b> - Carta escrita por Maria.....	137
<b>Figura 38</b> - Carta escrita por Maria.....	137
<b>Figura 39</b> - Carta escrita por Carol.....	139
<b>Figura 40</b> - Carta escrita por Maria.....	139
<b>Figura 41</b> - Carta escrita por Carol.....	140
<b>Figura 42</b> - Carta escrita por Daniela.....	140
<b>Figura 43</b> - Carta escrita por Joana.....	140
<b>Figura 44</b> - Carta escrita por Lúcia.....	141
<b>Figura 45</b> - Carta escrita por Maria.....	144
<b>Figura 46</b> - Carta escrita por Maria.....	146
<b>Figura 47</b> - Carta escrita por Fernanda.....	147
<b>Figura 48</b> - Carta escrita por Joana.....	148
<b>Figura 49</b> - Carta escrita por Daniela.....	148

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** - Identificação das Participantes

## **LISTA DE SIGLAS**

**AC** Análise de Conteúdo

**CA** Cartas de Afeto

**CF** Constituição Federal

**COMPESQ** Comissão de Pesquisa

**COMPESQ/EDU** Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação

**CEP** Comitê de Ética em Pesquisa

**CEP-SUSEPE** Comitê de Ética em Pesquisa no Sistema Penitenciário do RS

**DEPEN** Departamento Penitenciário Nacional

**EJA** Educação de Jovens e Adultos

**ENCCEJA** Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

**INFOPEN** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

**LEP** Lei de Execução Penal

**NEL** Novos Estudos do Letramento

**PEA** Presídio Estadual de Alegrete

**PPL** Pena Privativa de Liberdade

**PB** Plataforma Brasil

**RS** Rio Grande do Sul

**RELIPEN** Relatório de Informações Penais

**SISDEPEN** Secretaria Nacional de Políticas Penais

**SUSEPE** Superintendência dos Serviços Penitenciários

**TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFRGS** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UP** Unidade Prisional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
1.1 NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO.....	28
1.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS.....	30
1.3 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO EMPÍRICO: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA REALIZADAS NA UNIDADE PRISIONAL.....	32
1.4 CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	35
<b>2. MULHERES EM CONFLITO COM A LEI: ENTRE CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>38</b>
2.1 ENCARCERAMENTO FEMININO NO BRASIL.....	38
2.2 O LUGAR NORMATIVO ATRIBUÍDO A MULHER NA LEGISLAÇÃO.....	46
<b>3. LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE...53</b>	
3.1 ABORDAGENS TEÓRICAS DO LETRAMENTO.....	53
3.2 PERSPECTIVAS E TENSIONAMENTOS DA LEITURA EM PRISÕES.....	58
<b>4. DIAS ENTRE PÁGINAS: ATIVIDADES, ESCOLHAS TEXTUAIS E DINÂMICAS EM ANÁLISE.....</b>	<b>64</b>
4.1 ADENTRANDO O CAMPO DA PESQUISA.....	64
4.2 DIA I - Identidade.....	66
4.3 DIA II - Trajetórias escolares.....	73
4.4 DIA III - Experiências de trabalho.....	80
4.5 DIA IV - Prisão.....	89
4.6 DIA V - Significados de liberdade.....	94
4.7 DIA VI - Ser mulher.....	97
<b>5. ENTRE AS LINHAS DAS CARTAS: REALIDADES QUE ATRAVESSAM AS ESCRITAS.....</b>	<b>107</b>
5.1 NOTAS SOBRE A ESCRITA EPISTOLAR.....	107
5.2 O CONTEXTO DE USO DA ESCRITA: LINGUAGEM E PODER EM UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	114
5.3 O USO DA ESCRITA PARA REFLETIR SOBRE A LEITURA REALIZADA NA OFICINA.....	121
5.4 DA EFEMERIDADE A PERMANÊNCIA: O USO DA ESCRITA PARA NARRAR A VIDA.....	127
5.5 O USO DA ESCRITA PARA LIDAR COM OS SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AO ENCARCERAMENTO.....	132

5.6 A ESCRITA COMO EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA DO MUNDO: REFLEXÕES SOBRE A PRISÃO E O ENCARCERAMENTO FEMININO...	144
--	-----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
-------------------------	------------

ANEXOS.....	166
-------------	-----

Anexo A - Tirinhas utilizadas na Oficina Educação.....	166
--	-----

Anexo B - Parecer de aprovação do Comitê de Ética da SUSEPE.....	170
--	-----

Anexo C - Parecer de aprovação do Comitê de Ética da UFRGS.....	171
---	-----

APÊNDICES.....	179
----------------	-----

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I.....	179
--	-----

Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada.....	182
---	-----

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II.....	184
---	-----

## INTRODUÇÃO

As taxas de encarceramento feminino têm aumentado expressivamente desde a metade do século XX em todo o mundo. Entre as décadas de 1950 e 1970, por exemplo, observou-se que as condenações de mulheres cresceram duas vezes mais rápido do que o registrado para os homens nos países ocidentais (Lemgruber, 1983). Esse aumento continuou se refletindo nas décadas seguintes, chegando a um crescimento de 60% no número de mulheres encarceradas desde os anos 2000 (WPB, 2022). No Brasil, esse número é ainda mais expressivo, com um aumento de aproximadamente 675% desde o início do milênio<sup>1</sup>. De acordo com o último censo realizado sobre a população carcerária no país<sup>2</sup>, atualmente há 45.743 mulheres no sistema penitenciário em todos os regimes.

O crescimento das taxas do encarceramento feminino não pode ser justificado pelo aumento da população mundial. O que, sim, explica este fenômeno é o agravamento das desigualdades sociais e conseqüentemente da vulnerabilidade econômica, que atinge desproporcionalmente homens e mulheres. Pode-se afirmar que este é um dos reflexos da implementação de políticas neoliberais, responsáveis pela redução de políticas de proteção social e controle da pobreza, articulada ao incremento das políticas penais para o controle da criminalidade (Wacquant, 2008).

Essa precarização da vida decorrente da consolidação do neoliberalismo vem sendo responsável pelo aumento significativo do número de mulheres privadas de liberdade nos últimos anos. Além da interconexão entre fatores socioeconômicos, escassas oportunidades educativas e laborais, destaca-se o aumento da presença feminina no sistema prisional com o crescimento do tráfico e consumo de drogas, bem como as práticas e decisões judiciais que se tornaram mais rígidas e inflexíveis em relação ao porte de drogas. Conseqüentemente, muitas mulheres têm sido alvo de controle penal, levadas por necessidades econômicas urgentes ou por vínculos afetivos e relações de dependência, têm sido compelidas para a prática de delitos

---

<sup>1</sup> Dados presentes no Observatório das Desigualdades "O aumento do encarceramento feminino no Brasil: pobreza, seletividade penal e desigualdade de gênero." Disponível em: <<http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=975>>.

<sup>2</sup> Dados disponíveis na plataforma da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN) referentes ao último relatório de informações penais do primeiro semestre de 2023. Desse número, excluem-se as mulheres que estão sob custódia de polícias judiciárias, batalhões de polícias e bombeiros militares, conforme salienta o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

relacionados ao tráfico de drogas. Dessa forma, é necessário analisar as complexidades e particularidades da criminalidade feminina e do encarceramento em massa de mulheres não brancas, a partir do fenômeno da feminização da pobreza (Del Olmo, 1998).

As políticas neoliberais adotadas pelos Estados aumentaram a pobreza e criminalizaram os grupos mais pobres e vulneráveis. A desestabilização do estado de bem-estar social, que “apesar de não ter fornecido uma solução eficaz aos problemas das mães solo, desempregadas e com poucas aptidões, era, contudo, uma rede segura” (Davis, 2019, p. 29), ao retirar benefícios destinados a garantir uma qualidade de vida mínima para a população, reforçou a função principal da prisão como local de despejo. E quem são essas pessoas?

“Os marcos interseccionais mostram que a virada coercitiva dos Estados neoliberais incidiu fortemente sobre as populações desfavorecidas em razão de raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, religião e status migratório” (Collins; Bilge, 2020, p. 197). A feminização da pobreza é consequência desse sistema político e econômico que promove a desigualdade social, econômica e sexual, ao mesmo tempo em que impõe um modelo de domesticidade. Observa-se que as mulheres, nesse cenário, são duplamente exploradas. Elas são obrigadas a assumir responsabilidades familiares e domésticas, além de terem que trabalhar para sustentar suas famílias, o que as coloca em dificuldades devido à precariedade formativa e educacional, condições de acesso e salários baixos (Silva, 2013).

No Brasil, a população prisional denuncia uma seletividade penal de raça e classe, ligada ao passado familiar indígena ou africano, conforme explicita Segato (2021). Se comparado o aumento das taxas de encarceramento feminino e masculino, no Brasil, evidencia-se que a seletividade penal é também de gênero. As estatísticas sobre as mulheres privadas de liberdade no país indicam que 50% delas têm entre 30 e 45 anos; 60% são pretas ou pardas; 40% não têm o ensino fundamental completo; 56% são solteiras e 50% foram detidas por participação em crimes relacionados ao tráfico de drogas<sup>3</sup> (RELIPEN, 2023). Essas mulheres pertencem ao setor de “pobreza crítica”, são as chefes de família, com mais de dois

---

<sup>3</sup> As estatísticas apresentadas no Relatório de Informações Penais (RELIPEN) referem-se apenas às mulheres detidas em celas físicas, o que equivale a 27.375 mulheres. Até o momento da publicação desta dissertação, o relatório do 14º ciclo - período de janeiro a junho de 2023, era o dado mais atualizado encontrado sobre a população carcerária no país.

filhos e são duplamente vítimas e culpadas, devido à sua constante exposição a violações por parte de detentos e funcionários da prisão (Del Olmo, 1998, p. 32).

A explosão do encarceramento feminino também acarretou a superlotação nas prisões. Embora o problema seja generalizado no sistema prisional brasileiro, a superlotação, no caso das mulheres, agrava situações de maior vulnerabilidade e invisibilidade, uma vez que não há quantidade suficiente de unidades femininas para acomodar todo o contingente de detentas. Como resultado, elas acabam sendo alocadas em celas pouco ou nada adaptadas para suas necessidades específicas, tais como condições de higiene adequadas, cuidados com a saúde reprodutiva, acesso a berçários para detentas com filhos recém-nascidos, apoio psicológico e jurídico, entre outros.

No Rio Grande do Sul, assim como na média nacional, as mulheres representam 5% (2.407) do número absoluto de presos no estado<sup>4</sup>. O último levantamento realizado pela Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) do estado do Rio Grande do Sul, sobre os dados de escolaridade, é do ano de 2020 e indica que 52% das detentas do estado não concluíram o ensino fundamental e 47% têm entre 30 a 45 anos<sup>5</sup>. Muitas das mulheres que estão presas são as únicas provedoras da família e, como consequência da baixa escolaridade, da exclusão do mercado formal de trabalho e da exploração por trabalhos mal remunerados, veem no crime uma forma de sustentar a família e gerar renda. Sendo, por vezes, a atividade ilícita a única fonte de renda (Germano, 2018).

De acordo com os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua Educação (IBGE, 2023), a média de escolarização da população brasileira mostra que, em média, 40% da população com mais de 25 anos não concluiu a educação básica obrigatória e 6% sequer foi alfabetizada. O nível de escolaridade das pessoas privadas de liberdade não é uma exceção; ele reflete a realidade educacional do perfil de alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O ensino fundamental foi o maior nível educacional alcançado: “28,0% tinham o ensino fundamental incompleto, 7,8% tinham o ensino fundamental completo e 5,0%, o ensino médio incompleto” (IBGE, 2023).

---

<sup>4</sup> Esse número foi atualizado em novembro de 2023 pela Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE).

<sup>5</sup> Dados presentes no site da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE). Disponível em: <<http://www.susepe.rs.gov.br/capa.php>>

O sistema educacional brasileiro foi estruturado com base na exclusão de grupos sociais específicos. Até 1827 as mulheres, a população negra, do campo e pobre não eram autorizadas a serem admitidas nas escolas (Lázaro, 2019). Mesmo após conquistarem o direito de admissão, as mulheres enfrentaram diversas barreiras sociais e culturais até meados do século XX para assegurar o acesso à educação. “Por muito tempo, e mesmo entre as elites, a inserção das mulheres em processos formais de alfabetização e seu acesso ao mundo da leitura e da escrita foram vedados ou tutelados pelos pais e maridos” (Galvão; Di Pierro, 2012, p. 61). Essa barreira cultural estava relacionada à ideia de que a escola seria um perigo, um lugar de perdição para as mulheres e, por isso, o acesso à alfabetização e ao mundo da leitura e escrita era restrito e controlado pelos homens.

Além disso, a prisão feminina tem servido, desde o princípio, ao capitalismo<sup>6</sup> nas atribuições sociais da divisão sexual do trabalho, buscando recuperar na “criminosa” a mulher “doméstica” que atende ao lar, tendo como foco a criminalização de mulheres negras e pobres. A decisão de encarcerar ou não uma mulher muitas vezes é moldada por tipificações convencionais sobre a feminilidade. Segundo Del Olmo (1998), as mulheres que ingressam no sistema penitenciário enfrentam uma discriminação baseada em três fatores: por sua condição de mulher, sua condição como reclusa e por pertencer a grupos empobrecidos. As mulheres privadas de liberdade são frequentemente aquelas que enfrentam desigualdades estruturais, não exercem posições de poder, pertencem a grupos étnicos minoritários e vivenciaram a pobreza como uma constante em suas vidas (Carlen, 1992 apud Del Olmo, 1998).

Esse ciclo de exclusão histórica possibilita compreender a situação na qual as mulheres se encontram, sobretudo as mulheres negras, sendo sistematicamente excluídas do sistema formal de ensino e colocadas em situações formativas e laborais desfavoráveis antes do encarceramento, isso porque “a educação avançou imensamente, sem, no entanto, superar alguns traços de origem” (Lázaro, 2019, p. 37). Essa realidade contribui para que essas mulheres continuem a representar um perfil de risco para compor as estatísticas do sistema prisional.

---

<sup>6</sup> A prisão como espaço de cumprimento de pena foi criada no contexto de estruturação do capitalismo, no século XVIII. Além de disciplinar os “criminosos”, a instituição buscava punir, criando novas normas sociais e modelos de sujeito adequados ao contexto capitalista que se estabelecia (Sá, 1996). No caso das mulheres, além de disciplinar, a prisão serviu para reforçar o comportamento social feminino e o papel da mulher na divisão sexual do trabalho.

Além disso, conhecer de maneira aprofundada as histórias de vida e as experiências de encarceramento a partir de narrativas das próprias detentas é uma forma de compreender as formas de punição que seguem acontecendo nos cárceres, e aspectos da individualidade e subjetividade de cada uma, que não é possível através dos dados quantitativos divulgados pelo Estado, isso porque “las mujeres viven su prisión, en la opresión genérica combinada con las otras determinaciones sociales y culturales que les dan vida” (Lagarde, 2005, p. 642).

Nesse sentido, o letramento desenvolvido no contexto de privação de liberdade, representa uma possibilidade de resgate de aspectos singulares da identidade de cada mulher, auxiliando a interpretar aspectos da vida para além do aprisionamento. Além disso, o conhecimento da leitura e escrita são habilidades essenciais na prisão, com elas é possível ter autonomia e privacidade para ler e escrever suas correspondências sem depender de favores de outros detentos. Segundo Street (2003), engajar com letramento é um ato social desde o princípio. O jeito que as pessoas interagem já é uma prática social que inevitavelmente afeta a ideia de letramento que os participantes desenvolvem.

A escrita dentro da prisão desempenha um importante papel social, sendo, muitas vezes, um instrumento de poder entre as(os) detentas(os). Já que muitas pessoas que estão presas não são alfabetizadas ou não foram inseridas efetivamente no mundo da leitura e escrita, não conseguem escrever ou ler seus documentos e correspondências e dependem de favores de outros detentos.

As cartas, como escolha de texto epistolar a ser trabalhado para a escrita, é um gênero já conhecido entre a população prisional, por ser o recurso utilizado para comunicação e manutenção de laços com o mundo externo. Na pandemia, as correspondências tornaram-se ainda mais frequentes entre as(os) detentas(os), visto que as visitas foram suspensas por um determinado período, restando apenas a troca de cartas como possibilidade de contato. Ademais, observa-se um expressivo aumento de projetos de troca de cartas entre pessoas privadas de liberdade como atividade educativa em estados como Rio Grande do Sul e São Paulo, por exemplo.

Isso posto, interessou-me investigar como práticas de leitura e escrita de textos epistolares com mulheres na prisão se constituem como uma experiência de letramento, possibilitando que as mulheres dialoguem e escrevam sobre si, suas

experiências de vida dentro e fora do cárcere, como uma experiência educativa que valorize os saberes e a linguagem de uma parcela da população que foi historicamente excluída dos processos formais de escolarização. Considerando que existem letramentos (no plural), pelas inúmeras possibilidades que existem de interação oral e escrita entre os grupos, destaca-se “o que aproxima estas concepções é o empenho em tirar da invisibilidade e considerar os processos sociais de produção de conhecimento criados por grupos historicamente excluídos e deslegitimados nos espaços escolares.” (Godinho, 2022, p. 124).

Compreender as histórias de vidas dessas mulheres, que são atravessadas por todas essas características e condições do espaço prisional, através do olhar e narrar delas mesmas é uma forma de compreender e validar o conhecimento e linguagem por elas exercida.

O reconhecimento de que escrever é trabalhar, a valorização da escrita, da leitura e do comentário, a correção ortográfica, a estética do texto, a prática da escuta, a conversa sobre os temas abordados constituem momentos de aprendizagem múltipla. (Câmara, 2011, p. 108).

A realização de oficinas de leitura de textos literários e produção de cartas como atividade de letramento é uma ação importante nesse contexto, a fim de valorizar as práticas discursivas desempenhadas por mulheres encarceradas que, em sua grande maioria, sequer terminaram a escolarização básica e estão inseridas em um cenário que as invisibiliza, disciplina e violenta.

Dito isso, destaca-se que essas questões implicam rever as práticas de encarceramento às quais as mulheres estão sendo submetidas e a importância de pensar em atividades educativas propostas na prisão, que organizem o currículo para que essas horas correspondam a processos educativos significativos, pensados para um público de mulheres adultas que está temporariamente privado de liberdade. “Pode-se afirmar que os letramentos existem dentro de um contexto, constituem práticas sociais dinâmicas e é possível conhecê-los examinando valores, ideologias e papéis sociais assumidos pelas pessoas nas práticas de leitura e escrita.” (Sousa, 2019, p. 65).

Considerando as características do encarceramento feminino aqui citadas, as atividades de leitura e escrita são práticas de letramento desenvolvidas por elas. Entendemos que estas práticas podem suscitar a reflexão sobre as próprias experiências e leituras de mundo e, desse modo, produzir um contraponto às

múltiplas formas de estigmatização e violência presentes no dia a dia da prisão. A ênfase aos textos epistolares, especialmente as cartas, deve-se ao seu uso recorrente em unidades prisionais. A familiaridade com o gênero textual e sua utilidade no dia a dia facilitariam o interesse das mulheres em participar das oficinas.

Além disso, compreendemos que é fundamental aprofundarmos o debate acerca do encarceramento em massa de mulheres das classes populares, monoparentais, sem escolaridade básica concluída, através do olhar delas sobre suas experiências e histórias de vida como uma forma de resgatar a subjetividade que está submersa nos papéis sociais que desempenham dentro e fora da prisão. Tendo isso em vista, o problema de pesquisa que guiou esse estudo é: **Como a escrita de textos epistolares por mulheres privadas de liberdade pode se configurar como uma prática de letramento voltada para a garantia do direito à educação?**

A pesquisa teve como objetivo geral elaborar uma unidade didática de leitura e escrita com mulheres privadas de liberdade. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se:

- a) identificar as atividades educativas realizadas com mulheres no Presídio Estadual de Alegrete;
- b) analisar a experiência de escrita de textos epistolares como prática de letramento com um grupo de mulheres da unidade prisional;
- c) analisar as reflexões produzidas oralmente por estas mulheres na discussão sobre os textos lidos nas oficinas; e
- d) compreender como as mulheres fazem uso da escrita de cartas para narrar suas experiências de vida e suas leituras de mundo.

A motivação para a realização deste estudo surgiu ao longo da minha graduação em Pedagogia (2017-2021), especialmente durante a minha participação em pesquisa de iniciação científica sobre remição de pena pela leitura no Brasil e no projeto de extensão Palavravmundo<sup>7</sup>. Nesse contexto, tive a oportunidade de conduzir atividades de leitura em espaços de privação de liberdade, interagindo com

---

<sup>7</sup> Projeto de extensão, criado em 2021 pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Godinho. O projeto reúne três ações de extensão, que desenvolvem atividades educativas não escolares de remição de pena pela leitura, de escrita autobiográfica com pessoas privadas de liberdade e de formação continuada de educadores de jovens e adultos que trabalham no sistema prisional.

recuperandos da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)<sup>8</sup> e em outras instituições prisionais femininas. Essa experiência permitiu-me compreender o papel da leitura como prática social relevante para a socialização de pessoas privadas de liberdade, as potencialidades educativas significativas relacionadas à leitura, reivindicando a educação não escolar como um direito fundamental dessa população que é estigmatizada, majoritariamente pobre, negra e com baixa escolaridade.

Este trabalho é fruto de inquietações suscitadas nos estudos, nos grupos de pesquisa que indicam essas características e peculiaridades que são possíveis de observar apenas no aprisionamento de mulheres. Esse não é um problema recente, vem tecendo as estruturas da sociedade há bastante tempo.

Os estudos que venho realizando desde a graduação indicam que as pesquisas feitas no campo da educação com mulheres em privação de liberdade, embora tenham recebido um olhar atento nos últimos anos, ainda demonstram uma quantidade tímida em comparação aos estudos realizados com homens. As pesquisas diminuem expressivamente quando buscamos por produções acadêmicas sobre as unidades prisionais femininas no interior do estado do Rio Grande do Sul. Diante desse cenário, torna-se urgente que pesquisas com esse público estejam ainda mais presentes no âmbito acadêmico.

Dessa forma, esses pontos reforçam a necessidade de pesquisar sobre a educação de mulheres em privação de liberdade no RS, articulando os temas de educação, prisão e questões de gênero. A temática escolhida visa ampliar as possibilidades de discussões sobre as condições de encarceramento feminino, compreender como a oferta de atividades educativas está sendo contemplada nas prisões do Rio Grande do Sul e as potencialidades e desafios das práticas de leitura e escrita com mulheres na prisão.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. O segundo e terceiro capítulos fazem uma discussão teórica sobre a história do encarceramento feminino e os marcos legais que amparam a população

---

<sup>8</sup> “A APAC é uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e à reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade. Ela ainda opera como entidade auxiliar do poder Judiciário e Executivo, respectivamente, na execução penal e na administração do cumprimento das penas privativas de liberdade.” (FBAC). Disponível em: <<https://fbac.org.br/o-que-e-a-apac/>> Acesso em: 11 jan. 2023.

privada de liberdade, além de apresentar a perspectiva teórica sobre letramentos e as diferentes perspectivas e tensionamentos de leitura no sistema prisional. Por fim, os capítulos quatro e cinco são dedicados à análise dos dados encontrados. No capítulo quatro, são apresentadas as dinâmicas de cada dia de oficina e as escolhas das leituras para cada encontro, enquanto no capítulo cinco é realizada uma análise dos usos que as mulheres fizeram da escrita de cartas nas oficinas de leitura e escrita.

## **1. METODOLOGIA**

Este capítulo dedica-se a análise dos procedimentos metodológicos realizados no desenvolvimento da pesquisa. Tendo em vista os objetivos propostos, este estudo configura-se de natureza qualitativa e de caráter exploratório que adotou os delineamentos do estudo de caso para sua realização.

### **1.1 NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO**

A caracterização deste estudo como exploratório se dá devido à falta de aprofundamento existente sobre a temática relacionada a escrita de mulheres privadas de liberdade na área da educação, especialmente no que se refere as práticas de letramento em unidades prisionais do interior do estado do Rio Grande do Sul. Com o intuito de elucidar o tema e proporcionar uma visão mais abrangente, as pesquisas exploratórias são caracterizadas por um planejamento mais flexível, visando aprimorar ideias e construir hipóteses sobre o assunto investigado (Gil, 2002; 2008).

O planejamento flexível é fundamental em estudos realizados em prisões, uma vez que pesquisas em unidades prisionais são marcadas por imprevisibilidades decorrentes da própria dinâmica institucional. Por exemplo, o pesquisador pode enfrentar situações em que não é permitida sua entrada na unidade devido à falta de agentes penitenciários disponíveis para escoltá-lo, ou para acompanhar os detentos até a sala onde a pesquisa será realizada. Além disso, existe a possibilidade de não conseguir realizar a pesquisa conforme planejado, sendo necessário reduzir o tempo de observação e prática devido a diversos impedimentos relacionados à segurança.

Existe uma intensa burocracia entre os órgãos de serviços penitenciários. Por vezes, o pesquisador enfrenta impedimentos criados pela própria administração da unidade, que teme que a presença de pessoas externas possa revelar possíveis violações de direitos. Esse contexto de pesquisa também é fortemente marcado pelo controle arbitrário dos assuntos que podem ou não ser abordados, bem como pelo impedimento do uso de instrumentos de captura de voz ou imagem nas entrevistas. Estas nem sempre podem ser gravadas, e fotos não podem ser tiradas.

As regras mudam conforme a equipe que ocupa a direção da unidade prisional, e a rotatividade dos profissionais torna ainda mais instável a realização do trabalho de campo. Dessa forma, é preciso ter flexibilidade e estar disposto a reorganizar o planejamento, caso seja necessário.

A metodologia qualitativa se justifica neste estudo pelo caráter fundamentalmente interpretativo e material da realidade social analisada (Creswell, 2007, p. 22), situando-se "no mundo dos significados e das relações humanas" de mulheres em contexto de privação de liberdade em uma unidade prisional mista do interior do estado. Segundo Minayo (2001), as pesquisas qualitativas têm características muito particulares, porque se preocupam com uma realidade que não é quantificável e, sim, com o universo de significados, motivos, crenças e valores, que correspondem a um espaço mais profundo de relações e fenômenos.

As pesquisas qualitativas exigem que o pesquisador não adote uma posição neutra e que, na análise dos dados, realize uma reflexão ativa sobre seu papel nesse processo e contexto social. Como evidencia Creswell (2007), os materiais coletados serão filtrados pelo olhar pessoal do pesquisador, que está situado em um momento sociopolítico e histórico específico.

Considerando os deslocamentos metodológicos da pesquisa, observou-se que o estudo de caso seria a estratégia mais adequada para contemplar os objetivos dessa investigação. O estudo de caso reúne informações e investiga um fenômeno social dentro de seu contexto real, tomados como "caso" (Yin, 2001; Chizzotti, 2006). No contexto da pesquisa sobre a escrita de textos epistolares de mulheres reclusas, a escolha deste delineamento metodológico é a mais apropriada, uma vez que permite uma imersão profunda e contextualizada na realidade específica da unidade prisional. Isso possibilita a compreensão detalhada do fenômeno em seu ambiente real, permitindo uma análise aprofundada da prática de letramento por meio de oficinas de leitura e escrita de cartas.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, que envolve abordagens específicas de pesquisa, desde o planejamento até a coleta e análise de dados (Yin, 2001). Essa estratégia requer uma coleta sistemática de informações, que pode variar desde a análise de uma pessoa até aspectos da vida de um grupo ou comunidade, por meio de diversas fontes, como documentos, cartas, entrevistas, histórias de vida, entre outros. Além disso, é necessária uma

descrição atenta do cenário em que o pesquisador está inserido e de todos aqueles envolvidos (Chizzotti, 2006; Creswell, 2007).

## **1.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS**

Por compreender a escrita de textos epistolares como uma prática de letramento que possibilita às mulheres contarem e atribuírem significados às suas histórias de vida e aspectos de sua realidade, foram realizadas rodas de leitura de textos literários com temas que promoveram reflexões sobre suas experiências e trajetórias como mulheres dentro e fora da prisão. Essas atividades eram seguidas pela escrita de cartas no final de cada leitura, durante as oficinas, tendo como destinatária a pesquisadora.

Além disso, as cartas e o diário de campo foram importantes ferramentas do método qualitativo, visto que esse tipo de pesquisa “usa o texto como material empírico, parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada na perspectiva dos participantes em suas práticas do dia a dia e conhecimento cotidiano” (Flick, 2009, p. 16).

Ao longo de seis encontros semanais, com duração de duas horas cada, conduzi a leitura de textos literários e a produção textual em formato de cartas. Os textos foram previamente selecionados, impressos e levados junto com canetas, folhas coloridas e envelopes.

As participantes foram mulheres que estavam em regime fechado no Presídio Estadual de Alegrete. No total, foram escritas 42 cartas por oito participantes, ao longo dos seis dias de oficina. Destaca-se que, devido à alta rotatividade das detentas na referida unidade prisional, a identificação do presídio não compromete o anonimato das participantes.

Para o tratamento dos dados e a análise da transcrição da entrevista com os educadores do projeto "Cartas de Afeto", bem como do diário de campo e das cartas das detentas participantes das oficinas, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que busca analisar, na prática, o conteúdo da mensagem por trás da palavra (discursos), por meio de inferências para compreender e esclarecer suas causas ou efeitos. “A

intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011, p. 44). Podemos dividir essa análise em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A primeira etapa corresponde a pré-análise, na qual foi realizado o amadurecimento do objeto de estudo, organização do material e sistematização dos dados. A primeira atividade da pré-análise é a realização da leitura “flutuante”, que corresponde ao primeiro contato com os documentos que serão analisados. Neste momento, é importante deixar-se “invadir por impressões e orientações” para que a leitura vá se tornando mais objetiva e possamos compreender o que o texto está dizendo (Bardin, 2011, p. 126). Podemos fazer anotações, destacar as partes mais importantes e criar categorias. Neste estudo, as cartas foram organizadas e categorizadas de acordo com os seis temas de cada encontro: identidade, escola, trabalho, prisão, liberdade e ser mulher.

A partir da leitura, são escolhidos os documentos a serem analisados, como os textos literários utilizados nas oficinas de leitura, com base nos objetivos de cada encontro, escolha das produções escritas pelas mulheres, transcrição das entrevistas com os educadores e registros do diário de campo, que constituirão o corpus do estudo. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126). Nesse processo de escolha dos documentos, aplicam-se as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Posteriormente, passa-se para a etapa de exploração do material, que corresponde ao momento de codificação, estabelecendo o recorte que se dará na pesquisa, analisando cada parte do texto para colocar nas categorias que foram criadas na pré-análise. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2011, p. 133). A codificação compreende três escolhas: recorte (a escolha das unidades), a enumeração (regras de contagem) e a escolha das categorias para a classificação (Bardin, 2011, p. 133).

As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento (Bardin, 2011). As unidades de registro utilizadas foram o documento ou unidade de gênero, para a codificação dos materiais por gênero (entrevista, diário de campo e cartas produzidas pelas detentas nas oficinas); e o tema, uma vez que se procedeu a análise temática, em especial das cartas escritas pelas participantes das oficinas.

Essa abordagem temática permitiu uma compreensão mais aprofundada dos padrões e significados subjacentes aos dados, contribuindo para a interpretação do *corpus* da pesquisa.

Pressupõe, portanto, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (Chizzotti, 2006, p. 115).

Na fase de interpretação e análise reflexiva dos dados, marcada pelo momento de sintetização e categorização dos achados. Segundo Bardin (2011, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”. Os critérios de categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. No caso desta pesquisa, utilizou-se principalmente o critério semântico, relacionado à identificação dos temas abordados pelas mulheres nas oficinas, tanto ao debaterem os textos literários lidos pelo grupo, quanto ao escreverem suas cartas.

### **1.3 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO EMPÍRICO: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA REALIZADAS NA UNIDADE PRISIONAL**

A inserção no campo é característica da pesquisa qualitativa, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2006, p. 28). Ou seja, é preciso vivenciar algum aspecto de imersão no contexto para compreender totalmente os fenômenos estudados, não apenas observar o que é superficialmente aparente, mas também buscar compreender os significados subjacentes que podem

não estar evidentes imediatamente. No contexto prisional, isso é especialmente importante para poder compreender a dinâmica dos agentes com as detentas, a relação entre elas e a relação com pessoas externas, por exemplo.

Durante os meses em que ocorreu a pesquisa de campo, de abril a junho, havia 13 mulheres privadas de liberdade na unidade, todas cumprindo pena em regime fechado, com exceção de uma detida provisória aguardando transferência. Esta é uma unidade prisional pequena, com um total de cerca de 106 pessoas privadas de liberdade<sup>9</sup>. É comum que as mulheres sejam transferidas para outras instituições prisionais em cidades próximas à comarca de Alegrete, passando alguns meses e, às vezes, retornando para o PEA. Esta questão e as características da unidade prisional serão abordadas com mais detalhes no capítulo 4, onde descrevo o campo e as oficinas.

Identificou-se que as mulheres participantes desta pesquisa tinham experiência com a escrita de cartas, por fazerem parte de um projeto educativo chamado "Cartas de Afeto", o qual é a única atividade educativa não escolar oferecida para as mulheres na unidade. No entanto, no momento da pesquisa de campo, eles não estavam realizando encontros presenciais, impossibilitando a realização de observações do grupo, bem como acesso ao material já produzido pelas mulheres. Assim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas professoras responsáveis no dia 20 de maio de 2023, na cidade de Alegrete, a fim de compreender o surgimento do projeto e os objetivos pedagógicos relacionados à troca de cartas entre educadores e detentas. Aqui as professoras serão identificadas como P1 e P2.

O projeto "Cartas de Afeto" iniciou as trocas de cartas em 2020, durante a pandemia, quando todas as atividades presenciais foram suspensas, com a participação de 13 detentas. Todas as mulheres podiam participar, independentemente do nível de escolaridade. Foi pensado como uma forma de manter o diálogo com o grupo de mulheres durante o período de isolamento social.

As educadoras acreditavam que seria mais fácil estabelecer uma conexão com elas, visto que também são mulheres, além de que a maioria das atividades educativas é direcionada aos homens. P1 menciona que as mulheres no presídio de

---

<sup>9</sup> Dados presentes na Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN) referentes ao 14º ciclo de coleta, no período de janeiro a junho de 2023.

Alegrete são frequentemente esquecidas até por suas próprias famílias, e muitas pessoas da comunidade sequer sabem que existem mulheres privadas de liberdade nesse presídio.

Quanto às atividades, o projeto envia cartas específicas e personalizadas para cada participante, abordando assuntos que surgem no decorrer das escritas. Cada carta contém desafios e propostas de exercícios, como contar experiências passadas, refletir sobre o futuro ou responder a textos literários, que as participantes devem realizar e devolver na próxima carta.

Durante a entrevista, P2 destacou a importância de considerar datas comemorativas, como o Dia das Mães, Natal, Páscoa, por exemplo. Ela ressaltou que muitas das mulheres são mães e sofrem com a separação de seus filhos, então o projeto faz um esforço para enviar cartas próximas a essas datas como um gesto de apoio. Sobre a escrita de cartas, P2 diz: *“A gente não sabe se, por exemplo, a equipe do presídio lê ou não lê as nossas cartas. Então, escrevemos de uma forma que possa ser lida por qualquer pessoa, e que isso não acabe interferindo, para que a nossa escrita não prejudique a confiança que eles têm, a direção do presídio, com relação ao nosso trabalho. Eles confiam, está tudo bem, então a gente também escreve com esse cuidado, com esse respeito”*.

O projeto recebeu financiamento da verba do Aldir Blanc Municipal, destinada à classe artística da cidade. Esse financiamento proporcionou uma oportunidade para que as professoras pudessem publicar um livro e documentário com as cartas trocadas ao longo do período de pandemia em que realizaram as atividades. A P2 relatou que as mulheres assistiram ao documentário<sup>10</sup> feito por elas, que incluía partes com fotos das detentas e trechos das cartas. Ela observou que as mulheres reconheceram imediatamente suas próprias escritas e se emocionaram ao ver o documentário. Algumas delas até choraram durante a exibição, demonstrando o impacto positivo que a publicação do livro e a produção do documentário tiveram sobre as mulheres, ao poderem se reconhecer e serem reconhecidas pela comunidade como escritoras. *“Elas autografaram os livros. Nós colocamos elas como escritoras, porque, sim, as escritoras são elas” (P2)*.

---

<sup>10</sup> Foi realizado o lançamento do livro em conjunto com um documentário organizado pelos professores sobre o projeto Cartas de Afeto na Câmara Municipal de Vereadores da cidade de Alegrete. O documentário está disponível no Youtube [“Cartas de Afeto - Caminhos Para a Liberdade \[DOC\]”](#).

No livro elaborado pelas educadoras “Cartas de Afeto” (2022), há descrições de algumas das propostas de escrita literária realizadas com as mulheres a cada troca de cartas. Essas propostas incluem escrever a partir da música “Comida” dos Titãs, recordar memórias de infância, refletir sobre o significado de ser mulher, elaborar uma linha do tempo de suas vidas e atividades de colagem para criar um mural dos sonhos. Além disso, o livro conta com uma seção intitulada “Outras produções” que inclui poemas, pensamentos e escritos livres das participantes.

O projeto também inclui dinâmicas presenciais e em grupo para realizar leitura de livros e fazer escritas coletivas, por exemplo. As participantes têm a liberdade de solicitar livros específicos de seu interesse, e, dentro do possível, as professoras se esforçam para atender a essas solicitações. Segundo as entrevistadas, as atividades presenciais não eram parte do projeto inicial, mas foram percebidas como necessárias por proporcionarem um maior tempo de interação entre as participantes e as educadoras, algo que as detentas valorizavam muito, já que lhes permitia ter contato com outras pessoas e sair das celas por um breve momento. Além das leituras, o grupo costuma organizar atividades artísticas para as mulheres, como apresentações de cantoras locais, abrangendo diversos gêneros musicais, desde música sertaneja até gospel, flautistas e declamação de poemas.

Com a repercussão das atividades desenvolvidas pelo “Cartas de Afeto” na cidade, outros projetos e associações também demonstraram interesse em realizar atividades com as mulheres. As educadoras não entraram em detalhes sobre os procedimentos pedagógicos envolvidos na elaboração das atividades e como acreditam que o projeto tem contribuído para a promoção da educação dentro da unidade, mas percebe-se um grande envolvimento das detentas com as propostas de leitura e escrita.

#### **1.4 CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Ao elaborar uma pesquisa com trabalho de campo envolvendo seres humanos, é fundamental estar atento aos cuidados e procedimentos éticos que permeiam a condução do estudo. Essa etapa metodológica é indispensável para todo pesquisador, visando preservar a privacidade dos participantes e assegurar a legitimidade da pesquisa, pautando-se com seriedade e compromisso ético no

âmbito científico. “A reflexão sobre a ética não é apenas relevante enquanto você está em campo. A ética deve cumprir um papel em suas considerações sobre como planejar um estudo, sobre com quem você quer trabalhar e como você deve atuar.” (Flick, 2009, p. 97).

Desse modo, este estudo seguiu todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510 de 2016 do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que estabelece as diretrizes e normas para as pesquisas em Ciências Humanas, além de estar em conformidade com as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa no Sistema Penitenciário do RS (SUSEPE).

Como explicitado na resolução, a identidade dos participantes da pesquisa, tanto das mulheres privadas de liberdade quanto de todos os envolvidos no projeto Cartas de Afeto, foi preservada nas entrevistas e nas produções escritas. Mantivemos o sigilo e anonimato das informações coletadas para respeitar a confidencialidade das entrevistadas, e foram utilizadas siglas e nomes fictícios para fins de identificação nas análises. Foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após ter sido explicada previamente aos participantes a natureza da pesquisa e seus objetivos.

Como etapa necessária para todas as pesquisas realizadas em unidades prisionais do estado do Rio Grande do Sul, foram encaminhados, no mês de agosto de 2022, os documentos solicitados pela SUSEPE para a análise e inclusão do estudo no CEP-SPRS. Esses documentos incluíram o Termo de Responsabilidade do Pesquisador, no qual me comprometo a respeitar rigorosamente os procedimentos éticos, operacionais e de segurança de acordo com a Administração do Estabelecimento Prisional onde ocorrerá a pesquisa; o modelo de TCLE que foi utilizado com os educadores e com as detentas; e, por fim, um projeto de 11 páginas descrevendo o tema de pesquisa, objetivos do estudo, justificativa, fundamentação teórica e metodologia.

O projeto foi aprovado para a realização da pesquisa em 27 de setembro de 2022 pela SUSEPE, posteriormente encaminhado para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 sobre pesquisa com seres humanos, o estudo foi aprovado pelo CEP-UFRGS (CAAE 68099023.9.0000.5347) no dia 19 de abril de 2023.

Pretende-se, com os resultados desta pesquisa, aprofundar o conhecimento sobre o encarceramento feminino no interior do estado, as atividades educativas propostas para esse público e compreender os usos sociais da leitura e escrita por mulheres dentro do espaço de privação de liberdade. Reforçando, em conjunto com os envolvidos nesta pesquisa, uma relação ética e sensível durante todas as etapas do estudo, recusando práticas autoritárias e que violem a autonomia e os direitos dos participantes.

## **2. MULHERES EM CONFLITO COM A LEI: ENTRE CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES**

Neste capítulo analiso as condições históricas de encarceramento de mulheres na Europa e no período pós-colonial no Brasil, a fim de compreender o objetivo da intervenção do Estado penal em suas vidas, bem como o impacto dessas ações na contemporaneidade. Posteriormente, abordo importantes marcos legais que amparam a população privada de liberdade, investigando qual o papel normativo que a mulher ocupa, tendo em vista que o direito parte de uma suposta neutralidade que segue a lógica de cidadania universalizada, pautada na figura do homem branco burguês, como uma técnica de dominação para a manutenção das classes e do poder.

### **2.1 PELAS NORMAS DA SOCIEDADE E DAS LEIS DO ESTADO: A DUPLA PUNIÇÃO FEMININA**

Desde o princípio, as mulheres representam o grupo minoritário no sistema carcerário ocidental, proporção que se mantém até hoje. Durante muito tempo, a pequena porcentagem de mulheres encarceradas em comparação aos homens foi usada como justificativa para sustentar a invisibilidade em que viviam e as condições profundamente precárias de aprisionamento a que eram submetidas. Nessa lógica, não se via como necessário criar espaços apropriados para as presas do sexo feminino e tampouco realizar pesquisas sobre as condições existentes de encarceramento.

O primeiro estabelecimento prisional para mulheres que se tem registro é o *The Spinhuis*, localizado na Holanda no século XVII. Foi considerado uma instituição modelo, servindo como exemplo para outras instituições dentro e fora da Europa, considerada, inclusive, um ponto turístico para viajantes que iam até Amsterdam para conhecer “a maior vista da cidade”. Inicialmente, serviu de local para mulheres pobres consideradas “desrespeitosas”, mas, em pouco tempo, acabou se tornando também uma prisão para mulheres que desviavam do comportamento estabelecido e que não cumpriam com os afazeres domésticos (Zedner, 1997, p. 329).

Durante o século XVII até meados do século XIX, tanto na Europa quanto na América, as mulheres eram alocadas em prisões masculinas sem preocupação alguma com seu bem-estar e segurança. Nesse cenário, eram frequentes os casos de mulheres abusadas sexualmente por guardas e presos do sexo masculino. Inclusive, algumas instituições de correção da Europa eram administradas como bordéis altamente lucrativos, forçando as detentas a se prostituírem (Zedner, 1997). Aquelas que não aceitavam se prostituir eram ameaçadas e agredidas até participarem dessa “forma pouco ortodoxa de emprego na prisão” (Zedner, 1997, p. 329).

Além da prostituição forçada, como consequência da pena privativa de liberdade, as detentas eram obrigadas a fornecer sua mão de obra para trabalhos socialmente associados ao gênero feminino, tais como bordar, costurar e tecer para fábricas ou suprir as necessidades da população prisional masculina cozinhando, limpando e lavando roupa (Zedner, 1997).

Analisar a história do aprisionamento de mulheres permite entender que a opressão que recai sobre a ‘criminoso’ é ainda mais violenta devido à condição de gênero, assim como à de classe e raça, que são indissociáveis e histórica e socialmente pré-determinadas. Conforme o discurso jurídico da época, a mulher que cometia algum ato ilegal precisava ser regenerada pelas vias do trabalho e da espiritualidade, uma vez que “sempre houve uma tendência a encarar as mulheres que foram punidas publicamente pelo Estado por seu mau comportamento como significativamente mais anormais e muito mais ameaçadoras para a sociedade” (Davis, 2018, p. 71).

Foi esse paradigma que norteou, desde a elaboração, os objetivos e práticas disciplinares implementadas nas instituições prisionais femininas e que diferem profundamente daquelas aplicadas aos detentos do sexo masculino, conforme ilustra Lima (1983, p. 44):

A tarefa da prisão feminina é de natureza essencialmente diferente da do homem. Nesta, a vontade da recuperação é referida à sociedade: se quer recuperar um cidadão. No caso da mulher, a recuperação é referida a um espaço restrito da sociedade: o lar. Se quer recuperar mãe e esposa. A sociedade é vista como um lugar de publicidade, tem na sua base o mundo do trabalho; o lar é qualquer coisa anterior a isto, sua relação com a sociedade se faz no segredo e na intimidade.

Nessa perspectiva, as prisões femininas tinham como objetivo restabelecer o papel idealizado da mulher na sociedade de classes - aquele que a destina à esfera privada e à dedicação incondicional ao lar -, configurando-se não apenas como um espaço de punição, mas principalmente de adaptação da mulher ao papel social atribuído pelo capitalismo, de servir ao lar e à reprodução da vida dentro da dicotomia entre produção e reprodução segundo a lógica do capital. Era intencional que os espaços de aprisionamento simulassem o lar, tendo a detenta como alvo e objetivo dessa experiência, isso porque “toda essa ginástica, todo esse rigor do corpo e da alma, toda essa prática de continência e controle, têm essa finalidade, muito violenta, de fazer aceitar a prisão como salvação” (Lima, 1983, p. 69).

Enquanto o trabalho dos homens privados de liberdade voltava-se a preparação para atividades produtivas, a massa carcerária feminina era submetida a uma rotina que tinha como objetivo moldá-la para o trabalho doméstico: “Tudo deve se passar como se cada dia da prisioneira tivesse seu tempo totalmente preenchido pelo doméstico.” (Lima, 1983, p. 71). Esse modelo de punição buscou direcionar mulheres pobres, que eram em sua grande maioria negras, para trabalharem com serviço doméstico, como empregadas, cozinheiras e lavadeiras para mulheres ricas (Davis, 2018).

A configuração histórica das prisões femininas e o tratamento das detentas na Europa e nos Estados Unidos fornecem as bases para analisar a formação das prisões para mulheres no Brasil, que começaram a aparecer somente a partir da década de 1940 na região sul e sudeste. Desde o princípio, as prisões femininas foram delegadas às freiras de congregações religiosas de ordem católica pelo poder público (Lima, 1983).

As primeiras instituições criadas especificamente para o encarceramento feminino no país foram em Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro. Apenas a unidade de Bangu, no Rio de Janeiro, foi construída especificamente para essa finalidade. As unidades de Porto Alegre e de São Paulo foram adaptadas de construções já existentes (Angotti, 2018). A Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor D'Angers, que também foi responsável pelas detentas no Rio Grande do Sul, administrou a unidade até praticamente o final da década de 1980.

Tendo em vista que o período de privação de liberdade deveria servir para recuperar a imagem de mulher, sustentada em um caráter religioso, para o Estado, não haveria ninguém melhor para resgatar a docilidade e pureza da Santa do que mulheres que servem ao propósito divino, como as freiras. Nesse sentido, Lima (1983, p. 69) infere:

Por trás desse jogo de espelho o que se coloca é o treinamento, num local de encerramento especial, para a aceitação de um encerramento de caráter mais geral da mulher pacificada, no lar, para o papel de “dona de casa”. Por trás do mito da Santa e Mãe espreitou sempre a figura submissa da doméstica.

A ‘Santa’, apontada pela autora, que a igreja e o Estado buscavam é aquela mulher que desempenha o trabalho doméstico com resignação, sem questionar a ordem social e as hierarquias de gênero, classe e raça que ainda estavam se consolidando no Brasil, após a abolição da escravidão e o processo de urbanização e industrialização em meados do século XX.

Paralelamente, as condições de aprisionamento de mulheres no Brasil eram bastante distintas, quando alocadas em unidades prisionais masculinas, em salas ou pavilhões que poderiam ser separados ou até mesmo compartilhados com homens e crianças, sem nenhum tratamento especial ou preocupação com sua segurança e bem-estar<sup>11</sup>. Além disso, não existia separação alguma entre as tipificações criminais (Lima, 1983; Angotti, 2018). Como descreve Angotti (2018, p. 17):

Desde o período colonial, no Brasil, as mulheres foram encarceradas em estabelecimentos onde prevaleciam prisioneiros do sexo masculino, sendo elas raramente destinados espaços reservados. Prostitutas e escravas, em sua maioria, as mulheres eram confinadas junto aos homens, frequentemente dividindo a mesma cela. [...] Misturava condenados e aqueles que aguardavam julgamento; condenados à pena de prisão simples permaneciam junto aos que cumpriam pena de prisão com trabalho, galés, dementes, homens, mulheres, crianças conviviam no mesmo espaço.

Essas características apontadas pela autora marcam uma história de invisibilidade no aprisionamento de mulheres no país. Essa realidade só começou a dar os primeiros sinais de mudança quando o discurso sobre a situação prisional brasileira passou a ser questionado pela sociedade e as condições de abandono,

---

<sup>11</sup> A produção acadêmica sobre a História do encarceramento feminino ainda apresenta profundas lacunas para a historização do processo de administração de mulheres nas unidades prisionais em todo o território nacional.

abusos e assujeitamento que as detentas viviam entraram em pauta no campo jurídico. Foi nesse momento, juntamente com a nova legislação penal da década de 1940, que a questão do aprisionamento de mulheres tornou-se parte da pauta nacional sobre encarceramento no país.

Entretanto, as mulheres presas não entraram no cenário do debate nacional como uma preocupação dos penitenciarietas. Na verdade, os responsáveis pelo movimento de criação dos presídios femininos e pela separação das mulheres de celas com homens partiram de uma preocupação com os detentos do sexo masculino.

A prioridade era manter a ordem masculina estabelecida, uma vez que o corpo feminino era visto como repleto de “fluido pecaminoso e revolucionário” (Lemos Brito, 1943 apud Lima, 1983, p. 47). Ou seja, a história da construção das prisões femininas está diretamente ligada à necessidade de controle dos homens pela abstinência sexual, já que a presença do corpo feminino exacerbava sentimentos de martírio masculino (Lima, 1983).

De fato, é um sentido de preservação da paz e segurança interna do presídio masculino que está na raiz da criação da prisão feminina, muito mais que uma genuína preocupação com a prisioneira, ou seja, o princípio da separação legal da massa carcerária por sexo é um princípio relativo à ordem interna da prisão masculina. (Lima, 1983, p. 47).

Apesar da separação em unidades prisionais diferentes, ressalta-se, no entanto, que as regras impostas às presas eram as mesmas aplicadas aos presos homens, somadas a um conjunto adicional de regras elaboradas especificamente para as mulheres. Com base em uma disciplina moral e corporal notavelmente mais rígida, a condição de encarceramento feminino tornava-se ainda mais severa (Lima, 1983), uma vez que a criminalidade feminina era encarada pela esfera da sexualidade. Nessa perspectiva, a mulher era duplamente penalizada: pelo crime cometido e pela sexualidade, vista como a face do demônio, que supostamente provoca nos homens as mais sórdidas promiscuidades (Lima, 1983).

Além disso, a visão patriarcal que retratava as mulheres como irracionais e emocionalmente mais instáveis que os homens, somada à falta de compreensão dos fatores sociais que poderiam levar alguém a cometer algum tipo de delito<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> O conhecimento criminológico foi construído por homens, sobre os homens, sem explicar a criminalidade feminina. Isto é, a criminologia tradicional silenciou aspectos sobre a criminalidade e criminalização das mulheres na sociedade (Del Olmo, 1998). Segundo a criminologia positivista, os comportamentos criminosos são determinados biologicamente. Nesse sentido, a mulher é vista como

conduziram à associação entre a criminalidade feminina e a doença mental. “As mulheres delinquentes eram tidas como insanas. Medicamentos psiquiátricos ainda são distribuídos de maneira muito mais ampla a detentas do que as suas contrapartes masculinas” (Davis, 2018, p. 72). É importante ressaltar que, nessa perspectiva, há um importante recorte racial, já que mulheres brancas que cometiam crimes eram frequentemente vistas como tendo transtornos emocionais, enquanto as mulheres negras e pobres continuavam sendo vistas como criminosas (Davis, 2018).

A população prisional feminina do país em 1940 não passava de 340 mulheres, sendo o estado do Rio Grande do Sul a região com o maior número de presas (Angotti, 2018). Apesar de as mulheres representarem numericamente um contingente inferior em comparação aos homens, é o grupo que continuou a crescer de forma mais preocupante e desproporcional nas últimas décadas. Lemgruber (1983) pontua que, à medida que as mulheres são submetidas a entrar no mercado de trabalho e participar do jogo de forças econômicas, a tendência é que o número de presas aumente significativamente. Isso é consequência da demanda por mão de obra feminina e da participação das mulheres na luta pela sua subsistência e dos seus filhos, que passa a depender exclusivamente delas.

A relação com os filhos é uma das características que comumente envolvem as histórias de vida das detentas, uma vez que o sustento familiar depende integralmente da mãe, que é a chefe-de-família, e por conta do importante rompimento materno que se estabelece com os filhos no período da privação de liberdade. Essas crianças passam a morar com outros parentes ou são tuteladas pelo Estado e abrigadas em instituições jurídicas distintas, o que aumenta significativamente a situação de vulnerabilidade que já viviam. Nesse sentido, Lemgruber (1983, p. 83) pontua:

A privação de liberdade é a mais óbvia daquelas porque passa o indivíduo cativo. Para a mulher tal situação reveste-se de características ainda mais graves, já que o rompimento do contato contínuo com seus familiares e, sobretudo, seus filhos, afigura-se-lhe extremamente difícil de suportar. [...] Em relação aos filhos a situação é dramática, pois grande parte exercia o papel de chefe-de-família.

---

sujeito passivo nos delitos. Elas seriam consideradas menos evoluídas biologicamente que os homens, sendo mais sedentárias e menos ativas, o que as levaria a ter uma menor capacidade de evolução da degenerescência (Angotti, 2018).

As mulheres não ingressaram de forma equitativa no mercado de trabalho em comparação aos homens, e até meados do século XIX no Brasil, sequer eram autorizadas a serem admitidas nas escolas, o que implicava em exploração trabalhista de diferentes formas, como o subemprego e menores remunerações. Muitas vezes, precisavam se sujeitar a trabalhos mais precarizados, o que aumentava a situação de exclusão e fragilidade em que a maioria das mulheres pobres se encontrava, sendo que a pobreza era uma condição em que predominavam as mulheres negras. Essa situação foi refletida no aumento do encarceramento feminino nos anos que se seguiram, e novamente a relação entre classe, raça e gênero não pode ser ignorada, pois nem todas as mulheres sofreram a violência desse processo. O alvo das políticas penais do Estado era - como ainda é - um perfil específico da população: mulheres e homens pobres, da população negra.

Na busca pela subsistência, algumas das formas de trabalho encontradas por essas mulheres passam a ser criminalizadas, como a prostituição. Nas décadas de 1940 e 1950, a rotatividade de mulheres nos presídios era bastante expressiva, sendo muitas delas detidas pelo crime de vadiagem, com penas entre 15 dias a 3 meses. Nesse cenário, a cláusula de vadiagem “funciona como dispositivo eufemístico de controle e repressão de uma forma não regulamentar de trabalho, que é a prostituição. Uma grande massa de mulheres entra para o circuito-policia-prisional por essa via” (Lima, 1983, p. 34).

A vadiagem ou mendicância, de acordo com a Lei de Contravenções Penais de 1941, é caracterizada por aquele indivíduo que está entregue à ociosidade, mesmo sendo apto para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios de subsistência ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita (Brasil, 1941).

Tendo isso em vista, a descrição de vadiagem pelo poder público é profundamente subjetiva, o que fica evidente ao considerar essa prática um crime e quais grupos da sociedade serão penalizados, tais como as pessoas pobres, negras, ex-escravizados e sem escolaridade. Essa subjetividade na aplicação da lei reflete-se na criação dos presídios e no tratamento penitenciário de reforçar um estigma sobre as mulheres, especialmente aquelas que eram alcançadas pela

malha da justiça, servindo como um meio de controle e higienização social (Salla; Angotti, 2018).

Nos dias de hoje, podemos observar reflexos dessa seletividade penal na Lei Antidrogas, que de certa forma também prescreve o crime de maneira subjetiva, sendo a tipificação que maior encarcera mulheres na América Latina nas últimas décadas. A legislação muda, mas continua subjetiva e demarcando a população à qual ela se destina. A Lei de Drogas nº 11.343 de 2006 enrijeceu as penas para o traficante, equiparou o tráfico a crime hediondo, aumentou a pena para a posse de substância e intensificou o estigma do usuário e do traficante. O critério de quantidade para consumo e tráfico fica subjetivo a critério do juiz, o que cria margem para criminalizar uma parcela da sociedade que já é historicamente subalternizada (Germano, 2018).

Essa trajetória histórica das prisões femininas ainda repercute fortemente nas práticas de aprisionamento de mulheres na atualidade. Ao observar o número de mulheres detidas em prisões no Brasil, mais de 50% estão presas por algum delito relacionado ao tráfico de drogas, e mais de 60% se declaram pretas ou pardas, com pouca ou quase nenhuma escolaridade (RELIPEN, 2023). O inchaço prisional no país evidencia que o sistema jurídico brasileiro segue criminalizando a sua população com base em raça, gênero e classe, conforme denunciam as estatísticas mencionadas. “O encarceramento está associado à racialização daqueles que têm mais probabilidade de ser punidos. Está associado a sua classe e, como vimos, a seu gênero, que também estrutura o sistema penal” (Davis, 2018, p. 121).

A temática do encarceramento feminino ainda demanda investigações contínuas e aprofundadas, visto que as pistas elaboradas até então contam uma parte importante da história e das condições em que as mulheres eram submetidas, mas não respondem a todas as perguntas, tampouco estabelecem todas as bases para compreendermos os limites do encarceramento hoje, “pois a pena-prisão, embora reconhecidamente falida, não parece estar à beira da extinção.” (Lemgruber, 1983, p. 15). É preocupante perceber que os trabalhos da década de 1980 (Lima, 1983; Lemgruber, 1983) são ainda tão atuais e necessários para refletir sobre a realidade do aprisionamento de mulheres e a contínua violação de direitos a que são submetidas.

## 2.2 O LUGAR ATRIBUÍDO À MULHER NA LEGISLAÇÃO

A invisibilidade da mulher na legislação e nas instituições de poder faz parte de uma ideologia dominante que forjou o apagamento feminino da história e a colocou em posição de submissão forçada aos homens. Conforme aponta Lerner (2019, p. 46), “o cenário é concebido, pintado e definido por homens. Homens escreveram a peça, dirigiram o espetáculo, interpretaram os significados da ação”. A manutenção dessas estruturas de poder só foi possível porque o homem foi considerado o sujeito universal durante séculos, determinando as experiências, parâmetros e direitos.

Nessa perspectiva, o direito parte de uma suposta neutralidade, de uma realidade ilegítima que segue a lógica da cidadania universalizada pautada na figura do homem branco burguês, como uma técnica de dominação para a manutenção das classes e do poder. “O discurso jurídico pode funcionar como um veículo de disseminação de ideologias e como uma instância de disputa de poder” (Moreira, 2017, p. 832). Além disso, “[...] as normas jurídicas são produtos de um jogo político entre forças sociais que possuem peso distinto dentro do processo decisório” (Moreira, 2017, p. 833).

Homens e mulheres pertencentes a minorias raciais, que não estão envolvidos ativamente no jogo político, têm suas possibilidades de existência e manutenção da vida extremamente precarizadas. As mulheres que foram invisibilizadas pelo cenário normativo sofrem violências de gênero e raça que acentuam sua situação de vulnerabilidade. Devido à exclusão do mercado de trabalho e a desvantagem educacional que durou séculos, essas mulheres acabam compondo um perfil de risco para o encarceramento no país. “As mulheres racializadas frequentemente estão em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram.” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas aos peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. (Crenshaw, 2002, p. 173).

O gênero não é uma categoria que opera na sociedade de maneira isolada, este intersecta-se com outras identidades (Crenshaw, 2002). Portanto, é inegável que as diferenças criadas entre as mulheres por conta de outros fatores sociais e de identidade, tais como raça e classe, geram vulnerabilidades que são vivenciadas desproporcionalmente entre elas.

Para que existam direitos humanos, é preciso que a categoria de sujeito de direitos seja socialmente determinada. A partir do momento em que o indivíduo é considerado sujeito, adquire uma condição jurídica, ou seja, passa a ter direitos e deveres (Mascaro, 2017). Em relação às mulheres, a proteção e garantia dos direitos humanos ficaram comprometidas, uma vez que as experiências determinadas pela condição de gênero eram consideradas irrelevantes. Ao serem comparadas com os preconceitos sofridos pelos homens, não se identificava que os eixos de subordinação atuavam de maneira desigual entre os diferentes sexos, provocando violências e abusos periféricos que não eram inicialmente identificados como problemas de gênero (Crenshaw, 2002).

A primeira vez que o encarceramento feminino apareceu na legislação brasileira foi em 1940, com o Decreto-Lei nº 2.848, que instituiu o Código Penal no país. Neste documento, é estabelecida a primeira regra sobre a privação de liberdade para mulheres “criminosas”: elas deverão cumprir pena em estabelecimentos apropriados, ou, na falta destes, em seções adequadas nas prisões comuns, sujeitas a trabalho interno (Brasil, 1940). Além da divisão das mulheres em unidades separadas dos homens, o documento não dispõe de regras para a manutenção da vida da detenta dentro do espaço prisional.

Posteriormente, em decorrência de debates internacionais sobre as condições de encarceramento em massa em diferentes países e de denúncias frequentes sobre tortura no espaço prisional, foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos em 1955. O documento estabelece as diretrizes mínimas para o tratamento de reclusos e serve de orientação para apontar os limites da privação de liberdade, bem como o necessário para a garantia da dignidade da vida humana nos sistemas prisionais de todos os Estados signatários, como o Brasil.

Na primeira versão do documento, as questões de gênero foram pouco abordadas. É possível identificar apenas a separação total de mulheres e homens

em diferentes estabelecimentos prisionais, instalações para o tratamento de mulheres reclusas grávidas e a exigência de que nas unidades femininas haja agentes penitenciárias do mesmo sexo. Todavia, em 2015, as regras passaram por revisões e novas modificações, sendo renomeadas para Regras de Nelson Mandela. Na última versão, o posicionamento oficializado no quadro de normas é o da preocupação com a igualdade de gênero das pessoas privadas de liberdade. Assim, é colocado em nota de rodapé que a utilização do masculino como designação genérica de gênero serve apenas para melhor compreensão dos escritos. Ou seja, as regras dispostas devem ser interpretadas tanto para os homens quanto para as mulheres (UNODC, 2015).

Pode-se inferir que essa necessária atualização das regras, depois de 60 anos, decorre do expressivo aumento do encarceramento feminino em escala mundial nas últimas duas décadas, sobretudo em países da América Latina. Com isso, torna-se indispensável incorporar novas doutrinas de direitos humanos que considerem outros parâmetros de reestruturação do atual sistema prisional. Foram acrescentadas as seguintes regras: a proibição de confinamento solitário em casos de mulheres e crianças; não devem ser utilizados instrumentos de coação nas mulheres em trabalho de parto; e as mulheres têm os mesmos direitos à visita íntima que os detentos do sexo masculino.

A população prisional no Brasil somente foi considerada sujeito de direitos a partir da Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, promulgada em 1984, trinta anos após a criação das Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos. Antes disso, a condição jurídica era ainda mais precária e poucas eram as garantias do Estado para que homens e mulheres privados de liberdade tivessem sua cidadania e dignidade preservadas.

Essa normativa apresentou uma nova perspectiva para a legislação penal brasileira, ao considerar o sujeito encarcerado como possuidor dos mesmos direitos que a população livre, exceto o direito de ir e vir. Contudo, apesar de a lei ser influenciada pelos marcos internacionais e representar um avanço para os direitos humanos da população prisional do país, não foi suficiente para alterar as bases do sistema prisional, sobretudo no que diz respeito ao tratamento das mulheres reclusas, que continuam sofrendo com a violência e a invisibilidade dentro dos cárceres brasileiros.

Quando analisamos o documento, observamos que o maior número de incisos específicos para o público de mulheres presas foi adicionado recentemente. Alguns incisos referentes aos cuidados e garantias humanitárias das mulheres grávidas foram incluídos a partir de 2019. Foi somente no final da década de 1990 que começaram a ser adicionados artigos na Lei de Execução Penal direcionados especificamente às mulheres.

Assim como os outros documentos, a Lei de Execução Penal também parte do princípio da designação genérica de gênero, que, apesar de ser possível na língua portuguesa, essas designações não vêm impelidas de uma verdadeira preocupação com a equidade de gênero das pessoas privadas de liberdade no país, daquilo que é indispensável à vida da mulher presa. Por exemplo, a mulher ser recolhida a estabelecimento próprio a sua condição pessoal, as questões que permeiam as necessidades de uma mulher grávida e da adaptação dos berçários para as crianças ficarem enquanto são amamentadas foram revogados ou alterados da LEP.

A partir da Resolução nº 14 de 1994 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), considerando o que está disposto na Lei de Execução Penal de 1984, são estabelecidas as regras mínimas para o tratamento de presos no Brasil. Neste documento, são reiteradas algumas das especificidades da população prisional feminina, tais como o cumprimento de pena em estabelecimentos próprios; o estabelecimento deve dispor de dependências com material obstétrico para o atendimento às gestantes; quando houver deslocamentos das presas, pelos menos uma das policiais a escoltar deve ser mulher e nas instituições prisionais para mulheres, os responsáveis pela vigilância deverá ser do sexo feminino (Brasil, 1994).

Tanto nas leis e resoluções brasileiras quanto nos tratados internacionais que asseguram as garantias e direitos aos detentos, na redação das normas, as mulheres quase não aparecem. Esses documentos, como pôde ser observado, dão conta brevemente da condição da mulher presa, com regras sobre a separação das unidades e criação de espaços para atendimento obstétrico, mas ignoram que o espaço prisional por si só reproduz institucionalmente a violência de gênero que elas já viviam fora da prisão, ao não garantir dignidade menstrual e cuidados aos filhos, por exemplo. Durante séculos, esse foi o lugar normativo atribuído à mulher

na legislação, o lugar subentendido da definição genérica do masculino. Ao generalizarem os sujeitos, ignoram-se importantes atribuições que são específicas da história e condição social de cada um.

Tendo isso em vista, não é inesperado identificar que as mulheres presas fossem colocadas em um segundo plano quando comparadas às experiências e necessidades vividas pelos detentos do sexo masculino. Logo, ainda que importantes marcos legais tenham sido elaborados, esses documentos são escritos e implementados em um cenário que não reconhece as condições e necessidades específicas do sexo feminino no âmbito jurídico, como resultado de um processo histórico de desigualdade de gênero. “A questão é que homens e mulheres sofreram exclusão e discriminação por razões de classe. Mas nenhum homem foi excluído do registro histórico por causa de seu sexo, embora todas as mulheres o tenham sido” (Lerner, 2019, p. 34).

Foi somente em 2010 que o principal marco normativo internacional foi elaborado, as Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras, também conhecida como Regras de Bangkok. Foram implementadas com a finalidade de combater as causas estruturais de violência e desigualdade de gênero dentro do sistema penitenciário. O documento reconhece que as mulheres presas são um grupo vulnerável com necessidades específicas, alocadas em instalações penitenciárias construídas para homens, que, em sua grande maioria, não representam risco à sociedade (CNJ, 2016, p. 16). Assim, estabeleceram-se uma série de diretrizes para que os países signatários criem soluções judiciais que considerem as especificidades de gênero, que influenciam o acesso aos direitos e a condição de ser presa no sistema prisional, que não só as medidas privativas de liberdade.

As Regras de Bangkok vão contrapor os princípios que regeram a formação da maior parte dos resoluções e leis sobre as pessoas privadas de liberdade, que considerava como única verdade as experiências vividas por homens no contexto prisional, colocando no centro do debate dos direitos humanos as condições específicas de um corpo feminino aprisionado e suas necessidades físicas, biológicas e sociais.

As mulheres em situação de prisão têm demandas e necessidades muito específicas, o que não raro é agravado por históricos de violência familiar e condições como a maternidade, a nacionalidade estrangeira, a perda financeira ou o uso de drogas. [...] Historicamente, a ótica masculina tem

sido tomada como regra para o contexto prisional, com prevalência de serviços e políticas penais direcionadas para homens, deixando em segundo plano as diversidades que compreendem a realidade prisional feminina, que se relacionam com sua raça e etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, nacionalidade, situação de gestação e maternidade (CNJ, 2016, p. 11).

Um dos marcos importantes elencados pelas Regras de Bangkok é a necessidade de priorizar penas alternativas à prisão, como a prisão domiciliar, a fim de preservar o vínculo materno com os filhos, com o intuito de proteger as crianças de serem institucionalizadas por abrigos ou outras unidades de acolhimento, o que ocorre em decorrência da perda da guarda dos filhos pelas mães ao serem encaminhadas para unidades prisionais. A regra estabelece que as mulheres não deverão ser separadas de suas famílias sem que se considere sua história e laços familiares (CNJ, 2016, p. 36).

Além disso, destacam-se outras importantes medidas de cuidado e proteção das mulheres, tais como a garantia de higiene pessoal, com o fornecimento de absorventes íntimos gratuitos e suprimento regular de água (CNJ, 2016, p. 21); exames médicos no momento do ingresso da detenta para determinar os cuidados de saúde, a fim de identificar se essa mulher foi vítima de violência sexual, se está grávida, etc. (CNJ, 2016, p. 22); as mulheres presas devem ter o mesmo acesso que outras mulheres 'livres' a medidas preventivas de atenção à saúde, como os exames ginecológicos e câncer de mama (CNJ, 2016, p. 26); medidas disciplinares não podem proibir o contato das presas com as famílias e filhos (CNJ, 2016, p. 27); crianças que permanecem na prisão com as mães devem ter um ambiente educacional mais próximo daqueles fora da prisão (CNJ, 2016, p. 35) e o fim das revistas íntimas e invasivas que acarretam danos psicológicos e físicos das mulheres (CNJ, 2016, p. 27).

O documento é composto por 70 regras, divididas em quatro seções. Nem todas serão efetivamente adotadas pelos países que se comprometeram a implementá-las em seus respectivos sistemas jurídicos. Conforme a normativa preconiza, existe uma grande variedade econômica, social, jurídica e geográfica no mundo. Portanto, nem todas as regras podem ser implementadas da mesma forma, mas elas servem como um importante incentivo para superar as dificuldades enfrentadas, tendo em vista que o objetivo comum é melhorar a situação das mulheres privadas de liberdade (CNJ, 2016, p. 17).

Ainda que as Regras de Bangkok desempenhem um importante papel no contexto mundial no tratamento e cuidado das mulheres encarceradas, no Brasil, essas normativas não se transformaram efetivamente em políticas públicas. Embora o Brasil seja signatário, essas regras são de caráter geral, não configurando obrigatoriedade de cumprimento. A ineficácia no âmbito legislativo, que demorou seis anos apenas para traduzir o documento, aponta que o país ainda carece de comprometimento com as normas de direito internacional acerca das pessoas privadas de liberdade.

Apesar de críticas serem necessárias sobre a ineficácia do Estado em aplicar as regras e da lamentável ausência de normativas a respeito das mulheres trans encarceradas, no documento, é indispensável ressaltar a sua importância no âmbito do discurso jurídico. As Regras de Bangkok, ao serem enunciadas, elucidam importantes questões de invisibilidade e violência que a população do sexo feminino sofre dentro das prisões. No entanto, isso não significa que algo esteja mudando ou que vá mudar em um cenário próximo. Para que mudanças efetivamente aconteçam, precisamos de um Estado comprometido e de uma visão mais abolicionista do sistema penal, que se contraponha à lógica da privação de liberdade como a única alternativa ao cumprimento de pena e à intervenção de “combate” ao crime.

### **3. LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Este capítulo está dividido em duas partes distintas. Inicialmente, será discutida a perspectiva teórica sobre letramentos e por que é importante pensar em práticas de letramento no sistema prisional. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre as diferentes perspectivas e tensionamentos que a leitura assume no contexto prisional, as leis que garantem o direito à leitura para a população privada de liberdade, e a relevância das práticas de leitura e escrita para essa população.

#### **3.1 ABORDAGENS TEÓRICAS DO LETRAMENTO**

A sociedade urbano-industrial baseia-se em normas escritas. Portanto, é inegável que para a participação ativa na sociedade e a garantia do pleno exercício dos direitos sociais, políticos e civis, é necessário o conhecimento e acesso aos códigos escritos. Segundo Soares (2016), o domínio básico da leitura e da escrita é indispensável para o enfrentamento das desigualdades, visto que a alfabetização é um requisito necessário para a obtenção dos direitos fundamentais e o exercício da cidadania, como sugerem estudos da área. Além disso, a alfabetização é uma condição necessária para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica.

Todavia, a alfabetização não é suficiente para garantir a entrada do sujeito no mundo da cultura escrita. Esse conhecimento não pode ser desenvolvido isoladamente, uma vez que precisa ser complementada com as facetas interativas e socioculturais, que juntas constituem o letramento. Não se pode trabalhar com a língua escrita sem considerar que, além de ser um processo contínuo, os contextos culturais em que as pessoas estão inseridas fora da instituição escolar constituem saberes, desenvolvem o processo de aprendizagem e permitem o convívio com situações reais de uso social da escrita (Soares, 2016).

A aquisição da leitura e escrita nas sociedades ocidentais carrega prestígio social por representar técnicas e habilidades cognitivas decorrentes do letramento dominante no processo de escolarização. Dessa forma, sustenta-se um discurso de

que todos que passarem pela escola, ao adquirir essas competências, terão seus direitos fundamentais garantidos. Entretanto, pesquisas na área do letramento apontam que a supervalorização do letramento escolar implica em uma profunda desigualdade social para aqueles que da escola foram excluídos ou que nunca tiveram a oportunidade de ingressar.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (Kleiman, 2008, p. 20, grifos da autora)

Para corroborar, Rios (2013) esclarece que a definição de letramento dominante, também denominado letramentos de sistemas, existe na articulação entre relações de poder e modos de utilização do letramento. Ou seja, os letramentos de sistema e os letramentos do mundo da vida<sup>13</sup> não estão necessariamente atrelados a determinados gêneros textuais, mas a eventos e práticas sociais. O letramento dominante tende a supor uma vantagem àqueles que dominam a leitura e escrita do português formal, adquirido através da escolarização, como meio para alcançar um conhecimento atrelado a “alta cultura”, a partir de um desenvolvimento individual do sujeito, ao mesmo tempo que marginaliza grupos que não praticam esse letramento em outros contextos.

A função desse problema na prática social é a sua tendência a representar a aprendizagem dos letramentos de sistemas na escola como condição para o desenvolvimento individual e social, ao mesmo tempo em que isso pressupõe a marginalização de alguns letramentos do mundo da vida, processo que a escola normalmente reproduz, contribuindo assim, extensivamente para a naturalização de relações de poder em referência às práticas socioculturais. (Rios, 2013, p. 344)

Nesse sentido, Street (2003; 2006; 2013) aponta em seus estudos dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O letramento autônomo é atravessado por relações de poder e ideologia. Nessa lógica, um grupo “letrado”, moldado por pressupostos políticos e ideológicos, exerce poder sobre outro grupo, cultura e classe social, disfarçando o posicionamento que o sustenta para que possa ser identificado como neutro e universal.

---

<sup>13</sup> Conforme explicita Rios (2013, p. 331) a “Delinguistificação/linguistificação, por sua vez, refere-se à mediação da linguagem nas práticas sociais e, como tal, os gêneros discursivos que envolvem algum modo semiótico, medeiam práticas do mundo da vida - eles são letramentos do mundo da vida.”

O letramento, nesse sentido, sempre é objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. Por esta razão, visões particulares de letramento são sempre 'ideológicas', elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras. (Street, 2013, p. 54).

Esse modelo parte do ponto de vista do uso funcional da leitura e da escrita, relacionando a aquisição dessas habilidades cognitivas com o desenvolvimento econômico e o progresso social. Utilizado nas escolas e em espaços formais de trabalho, o modelo autônomo busca introduzir o letramento para pessoas “iletradas”, pessoas de camadas sociais vulneráveis que não foram escolarizadas, sob a justificativa de “melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que explicam seu ‘analfabetismo’, em primeiro lugar” (Street, 2013, p. 53).

Isto posto, o modelo autônomo de letramento direciona toda a responsabilidade de sucesso ou fracasso no sujeito, ignorando que introduzir conceitos dominantes da leitura e escrita no processo de escolarização, como a única possibilidade do letramento ser desenvolvido, não é suficiente para a garantia de direitos, mobilidade social, econômica e compreensão dos códigos escritos.

Kleiman (2008, p. 27) evidencia que associar a escrita ao desenvolvimento cognitivo representa um perigo para os grupos não-letrados ou não-escolarizados. Definir pessoas letradas como a norma abre espaço para que grupos minoritários e não alfabetizados sofram estigmatizações e uma permanente exclusão por parte da sociedade, permitindo que discursos preconceituosos ganhem expressividade e fortaleçam a ideia de que existem “duas espécies cognitivamente distintas”.

Para contrapor a lógica do letramento hegemônico, os Novos Estudos do Letramento (NEL) apontam outros direcionamentos no campo da educação e linguística ao focar não apenas na aquisição de habilidades e no uso do letramento apenas para conhecimento funcional, mas sim no que ele representa como um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita como sistema simbólico em contextos e dinâmicas socioculturais diversas (Street, 2003; 2006; 2013; Rios, 2013; Kleiman, 2008). Essa nova concepção que se estabelece “implica o reconhecimento

de múltiplos letramentos, variando conforme o tempo e o espaço, mas também contestado em relações de poder<sup>14</sup>.” (Street, 2003, p. 77).

O modelo ideológico contesta a teoria do letramento neutro e universal, evidenciando que o letramento é produto das práticas sociais do uso da leitura e escrita, e que isso varia de acordo com o contexto social, cultural e histórico em que está inserido (Street, 2013). Kleiman (2008) salienta que os estudos sobre letramento distinguem-se dos estudos de alfabetização ao não se dedicarem a compreender o desenvolvimento de competências individuais no uso e prática da escrita, mas a analisar o impacto social que a escrita desempenha na sociedade e as consequências sociais e afetivas que diferentes práticas de letramento exercem na vida de sujeitos em determinados contextos.

Para Barton (1994, p. 3), a compreensão da prática social da escrita envolve três áreas - a social, a psicológica e a histórica – o que faz do letramento uma atividade social e um sistema simbólico. Como atividade social, ele está situado no espaço e no tempo e se concretiza por meio de eventos de letramento dos quais as pessoas participam, orientadas pelas práticas sociais de letramento. Como sistema simbólico, por sua vez, é um meio de representação do mundo para nós mesmos e para os outros, articulando-se com outros sistemas de comunicação. Existem, portanto, inúmeros tipos de letramento, motivo por que o termo é mais bem compreendido no plural, como letramentos (Sousa, 2019, p. 64).

Tendo em vista que o letramento é uma atividade social e um sistema simbólico, que se concretiza por meio de eventos e práticas, entendem-se as práticas de letramento como formas particulares de se pensar os usos da leitura e escrita predominantes em um determinado grupo. As práticas, distanciam-se do contexto imediato em que ocorrem, pois lidam com os eventos e padrões de atividade em torno do letramento, com a intenção de situá-los em contextos institucionais e relacioná-las as coisas de natureza social e cultural que os sujeitos atribuem significado, contestando e ressignificando as relações de poder que por ela são atravessadas (Street, 2013; Street; Castanheira, 2014).

Os eventos de letramento são afetados pelas práticas de letramento. Esse conceito refere-se aos elementos mais concretos e observáveis da leitura e escrita, ou seja, ao que as pessoas estão fazendo quando as utilizam. Assim, os eventos de letramento possibilitam ao professor ou pesquisador “descrever e caracterizar

---

<sup>14</sup> A citação foi traduzida pela autora do trecho original: “This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power.” (Street, 2003, p. 77).

quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interação por meio da escrita.” (Street; Castanheira, 2014, p. 259). Dessa forma, os eventos observados permitem compreender aspectos culturais mais amplos das comunidades.

Dito isso, é possível afirmar que os sujeitos encarcerados estão envolvidos em diversos eventos de letramento, uma vez que a prisão é um ambiente letrado onde diferentes gêneros discursivos estão presentes. Por exemplo, quando os detentos escrevem bilhetes uns para os outros, cartas para suas famílias, quando recebem textos sobre seus processos judiciais ou até mesmo quando desenvolvem um gênero textual específico para o contexto em que se encontram, chamado *bereu*<sup>15</sup>.

Quando analisamos o letramento no contexto prisional, Wilson (2000) sinaliza que a prisão, em decorrência das características que a constituem de desumanização, vigilância e controle dos detentos, inevitavelmente direcionam as práticas de letramento sob a lógica do letramento autônomo. O modelo autônomo, ao considerar a escrita e as habilidades cognitivas superiores à fala dentro do espaço prisional, é usado como meio de controle impositivo.

Assim como a prisão, o modelo autônomo de letramento é situado em uma ideologia institucional, com critérios específicos de padrão e avaliação. Tal como a instituição prisional, o letramento autônomo pode ser forçado e retirado de qualquer interação social, sendo usado como referência para sustentar a crença de que as habilidades e conhecimentos da população encarcerada são significativamente inferiores àqueles das pessoas livres que não cometeram crimes (Wilson, 2000).

Nessa perspectiva<sup>16</sup>:

Street observa que ‘as formas pelas quais as habilidades de letramento são avaliadas têm estado em grande parte alinhadas com este modelo (autônomo)’ e a avaliação de letramento na prisão muitas vezes faz ligações entre a percepção de falta de desempenho educacional, evasão escolar e exclusão, mantendo a noção de que níveis baixos de educação, baixos níveis de alfabetização e baixos níveis de moralidade estão intrinsecamente interligados (Wilson, 2000, p. 56).

---

<sup>15</sup> O *bereu* é um gênero textual desenvolvido pelos próprios detentos, que exerce diferentes papéis de comunicação interna entre eles em formato de bilhetes com textos curtos (Ramos, 2012).

<sup>16</sup> A citação foi traduzida pela autora do texto original.

“Street observes that ‘the ways in which literacy skills are assessed have been largely in line with this (autonomous) model’ and the assessment of Prison Literacy often makes links between perceived lack of educational achievement, truancy and exclusion, retaining the notion that low levels of education, low levels of Literacy and low levels of morality are intrinsically interconnected.” (Wilson, 2000, p. 56)

Essa concepção de que a precária escolarização está interligada aos “baixos níveis de moralidade” é parte de um projeto político e ideológico de criminalização da população mais vulnerável. Ao se determinar que a escola é suficiente para garantir a qualidade de vida dos sujeitos, coloca-se sobre essa instituição uma responsabilidade que ela sozinha é incapaz de lidar. É necessário haver outros projetos conjuntos de trabalho e geração de renda, por exemplo.

Além disso, a concepção de valor moral associada à educação deslegitima as diferentes práticas e eventos de letramento encontrados pelas pessoas privadas de liberdade para resistir aos processos de prisionização. Na prisão, há uma multiplicidade de formas de escrita exercidas pelos detentos, com ênfase nas cartas, que se configuram como importantes formatos de texto produzidos nesse contexto. Assim, é possível identificar que no ambiente prisional os padrões de letramento podem ter caráter emocional, simbólico ou subversivo (Wilson, 2000).

Sousa (2019) argumenta que as práticas de leitura e escrita podem ser consideradas letramentos de resistência e reexistência<sup>17</sup> no ambiente prisional. Essas práticas são importantes instrumentos de contestação e resistência, já que contrapõem a estrutura da instituição que desvaloriza a identidade pessoal e social dos detentos e de suas produções. Em outras palavras, o letramento de resistência e reexistência é uma prática social que ajuda os presos a escreverem como forma de recuperar sua subjetividade silenciada e projetar novas formas de ser, estar e se identificar no mundo, para além das grades.

### **3.2 PERSPECTIVAS E TENSIONAMENTOS DA LEITURA EM PRISÕES**

Os projetos de leitura nas prisões brasileiras surgem como uma alternativa para garantir a assistência educacional aos detentos que cumprem medidas em unidades de segurança máxima nas penitenciárias federais. Essa iniciativa foi regulamentada em 2012 a partir da Portaria Conjunta n.º 276. Devido ao sucesso das atividades, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça lançou a Recomendação n.º 44, que dispõe sobre as atividades educacionais em prisões para fins de remição

---

<sup>17</sup> “O conceito de letramentos de reexistência foi proposto por Ana Lúcia Silva Souza (SOUZA, 2009) para caracterizar as práticas cotidianas de uso da linguagem que atuam para desestabilizar discursos nos quais apenas os usos da língua aprendidos e ensinados na escola formal são valorizados.” (Sousa, 2019, p. 72).

de pena pelo estudo. A normativa determina as condições para que os estados formulem suas próprias propostas e estabeleçam as condições para a remição de pena pela leitura nas respectivas unidades prisionais.

O acesso à leitura é um direito humano fundamental estabelecido pelas recomendações e portarias conjuntas supracitadas, bem como pela Lei de Execução Penal de 1984, pela Constituição Federal de 1988, que determinam a garantia de assistência educacional ao detento e pela Lei n.º 12.433, que dispõe sobre a remição da pena por estudo ou trabalho. Dito isso, se afirmamos que a leitura corresponde a um direito humano, é preciso pensar que os “direitos humanos têm um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Cândido, 2011, p. 172).

A institucionalização dessas normas é um importante passo para o exercício pleno dos direitos civis do sujeito aprisionado. As atividades educacionais no contexto de privação de liberdade podem promover uma melhora qualitativa na qualidade de vida, indo além do cumprimento da pena. Elas estabelecem um elo com o mundo externo, mantendo o apenado atualizado sobre o que acontece fora da prisão, além de favorecerem a autonomia na leitura e na escrita, habilidades imprescindíveis para viver em uma sociedade letrada.

Inicialmente, os projetos de remição de pena pela leitura seriam atividades realizadas de maneira complementar às escolas nas prisões. Entretanto, o que se tem observado nas diferentes unidades federativas do país é que, devido à oferta precária de escolarização e à falta de interesse público em investir em escolas, material didático, infraestrutura e contratação de professores, os projetos de leitura acabaram ocupando um papel central dentro dos cárceres como a única possibilidade de atividade educativa, devido à sua característica de baixo custo, muitas vezes sendo realizados por voluntários.

Além disso, a possibilidade de determinar os tipos de leitura que as(os) detentas(os) poderão fazer indica uma escolha ideológica das instituições que muitas vezes buscam, por meio dessa ferramenta, uma forma de legitimação e reafirmação dos discursos de recuperação moral dos presos. É o caso, por exemplo, de estados que indicam somente leituras religiosas como possibilidade de remição de pena. “As obras são escolhidas segundo o critério da abordagem de valores morais e religiosos tradicionais, o que vincula novamente o projeto ao

pensamento conservador, em que a moral é uma regra abstrata e atemporal” (Godinho; Julião, 2022, p. 155).

De acordo com Cândido (2011), a leitura é um bem incompressível. É algo que não pode ser negado a ninguém. Bens incompressíveis não são somente aqueles que garantem a sobrevivência dos indivíduos, como alimentação, moradia e saúde, mas são principalmente aqueles que garantem a integridade espiritual. O autor destaca que nas sociedades, a literatura é utilizada como ferramenta de educação, equipamento intelectual e afetivo, porque estas criam suas próprias manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com suas crenças, sentimentos e normas. Portanto, os valores de uma sociedade são reiterados nas mais diversas formas de manifestação da ficção e poesia. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Cândido, 2011, p. 175).

A ausência da literatura na vida dos sujeitos pode causar desorganização pessoal e frustração mutiladora. Não há civilização que possa viver sem algum tipo de literatura, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação, visto que ninguém é capaz de passar um dia inteiro sem se entregar ao universo fabulado. A criação ficcional e poética presente na literatura existe em cada sujeito, independentemente de instrução escolar, do analfabeto ao erudito. Dessa forma, a literatura é considerada uma necessidade universal e cuja satisfação constitui um direito (Cândido, 2011).

Segundo Cândido (2011, p. 180, grifo do autor), a literatura humaniza porque liberta do caos e nos faz viver.

Entendo aqui por *humanização* o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

A humanização confere ao indivíduo traços essenciais, algo extremamente importante nos espaços de privação de liberdade, uma vez que os detentos são submetidos a viver em uma instituição projetada para intensificar a violência à qual são submetidos.

Através da leitura literária, os sujeitos resgatam aspectos da sua identidade e compreendem sua dimensão social. As práticas de institucionalização da prisão subjagam os detentos a normas que inviabilizam seu poder de escolha, resultando na perda da autonomia e dos laços constituídos com o mundo externo (Goffman, 2001). O conhecimento da leitura promove autonomia, acesso aos bens culturais, inserção e valorização social. Além disso, a literatura pode ser um instrumento para desmascarar as desigualdades sociais e as restrições e negações dos direitos (Cândido, 2011).

Assim, a literatura tem um papel transformador na personalidade, colocando-nos de frente aos nossos problemas, manifestando emoções e visões de mundo. A leitura no espaço prisional auxilia os detentos a enxergarem e lidarem com as adversidades cotidianas da prisão, refletindo sobre a vida enquanto pessoas temporariamente privadas de liberdade. A falta de conhecimento em leitura e escrita em uma cultura letrada é sinônimo de exclusão social (Godinho; Julião, 2021). Esses conhecimentos estão diretamente relacionados à liberdade de pensamento, expressão e ao exercício da cidadania. Estar inserido no mundo letrado é um ato político de empoderamento, de pertencimento ao espaço e de compreensão dos códigos culturais aos quais os sujeitos estão inseridos.

As pessoas inseridas no contexto prisional desenvolvem práticas de leitura e escrita, independentemente do seu nível de escolaridade, as quais não necessariamente correspondem aos saberes formais e institucionalizados valorizados pela escola tradicional. A leitura é uma prática social que pode ser utilizada e entendida de formas diversas, dependendo do contexto social, histórico e político da sociedade em que vivemos. Essa prática pode sofrer mudanças ao longo da vida, adaptando-se às necessidades de cada indivíduo. Portanto, na prisão, a leitura e a escrita desempenham papéis específicos para a população lá inserida.

Na realidade, as práticas de leitura e escrita realizadas pelos detentos são aquelas que produzem conhecimentos que lhes permitem ler e escrever cartas para se comunicarem com pessoas que estão fora da prisão ou compreender a leitura de seus processos criminais, por exemplo. “A leitura é uma via de acesso privilegiada a esse território íntimo que ajuda a elaborar ou a manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades” (Petit, 2013, p. 67).

De acordo com Godinho e Julião (2022), ao aprenderem a ler e escrever, os detentos adquirem maior confiança em si mesmos, já que essas habilidades proporcionam maior autonomia e os afastam do estigma de analfabetos. Esse sentimento é atribuído às representações construídas socialmente sobre pessoas com pouca escolarização, que são repletas de ideologias preconceituosas que as destituem de qualquer capacidade intelectual e consciência. Fabricam-se discursos que também são incorporados e legitimados pelo sujeito estigmatizado, os quais reafirmam a ideia de que são incapazes de aprender ou melhorar suas habilidades de leitura e escrita, dificultando, assim, “para certos grupos sociais discriminados superar os preconceitos que restringem seu horizonte educacional” (Galvão; Di Pierro, 2012, p. 61).

Nesse sentido, muitos desses sujeitos, quando participam de atividades educacionais na prisão, buscam aprender a ler e escrever para realizar atividades básicas do dia a dia em sua privacidade, sem depender de favores de outros detentos. A privacidade é algo valioso no interior das cadeias brasileiras, pois a superlotação nas celas implica realizar tudo em conjunto com outras pessoas, sob constante vigilância e controle. Os detentos não valorizam conhecimentos que os habilitem a escrever livros; na verdade, eles estão em busca de uma mudança na qualidade de vida. Quando descobrem como escrever seus nomes e suas histórias, passam a se identificar como sujeitos capazes de construir outros caminhos para si (Onofre, 2007; 2014).

A escrita, nesse contexto, representa uma possibilidade para a detenta ou o detento se afastar da realidade material do encarceramento e relembrar outros momentos da vida, bem como pensar em novos caminhos para o futuro fora da prisão. Essa prática vai de encontro às próprias dinâmicas da instituição, ao contrapor as perdas materiais e simbólicas impostas pela prisão e resgatar aspectos da subjetividade e individualidade que são constantemente colocados em um cenário de estigmatização e generalizações. Segundo Câmara (2011, p. 106), a “escrita de si” é uma forma de repetir práticas de educação pessoal e, ao mesmo tempo, apontar resistência aos processos de sujeição que a violência do poder estabelece.

A escrita é uma forma de comunicação, expressão e conhecimento, o que torna o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita importantes para a

reflexão sobre a língua. Além disso, a escrita é uma forma de expressão pessoal, criatividade e liberação da palavra, permitindo a constituição da identidade do sujeito e a compreensão da dimensão social. A produção textual envolve diversos componentes cognitivos que colaboram na construção de significados para as representações culturais (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

A população prisional no Brasil é resultado da profunda desigualdade social de um Estado que não assegura o acesso aos direitos básicos, tais como educação pública e de qualidade, saúde, moradia, trabalho e renda. Esses sujeitos são objetos de uma educação bancária, de um sistema formal de ensino que não busca combater a pobreza e as injustiças sociais. Esse tipo de educação apenas reforça a divisão entre aqueles que detêm ou não o conhecimento, transmitindo saberes que são desconexos da realidade dos alunos e promovendo ainda mais a evasão escolar (Godinho; Julião; Onofre, 2020).

Nesse sentido, a leitura e a escrita no sistema prisional desempenham funções indispensáveis para que o sujeito possa perceber a si mesmo e dar sentido à sua história no mundo, afastando-se, assim, do estigma social de criminoso(a). Portanto, o ensino destas deve ser obrigatoriamente voltado para esse propósito, reconhecendo que a literatura é um direito que não deve ser utilizado para fins duvidosos, como tem sido observado em alguns projetos, nos quais a leitura é utilizada como ferramenta para moralização, disciplinamento e preenchimento sem sentido do tempo ocioso.

## **4. DIAS ENTRE PÁGINAS: ATIVIDADES, ESCOLHAS TEXTUAIS E DINÂMICAS EM ANÁLISE**

Neste capítulo, será explicada a pesquisa de campo, incluindo detalhes sobre a entrada no presídio, a elaboração da unidade didática, as dinâmicas de cada dia de oficina e as escolhas das leituras para cada encontro.

### **4.1 ADENTRANDO O CAMPO DA PESQUISA**

Cheguei ao Presídio Estadual de Alegrete pela primeira vez no dia 21 de abril de 2023, às 9h30, para conhecer a unidade e conversar com o diretor sobre a realização das oficinas. A comunicação foi estabelecida com ele desde o início, o qual se mostrou bastante solícito e animado com a atividade que seria realizada com as mulheres. São poucas as atividades educativas que acontecem na unidade, especialmente com detentas, que representam uma quantidade expressivamente menor que a dos homens privados de liberdade.

A equipe administrativa explicou que eles fazem o máximo para levar atividades educativas para a população prisional, porque reconhecem a importância da educação nesses espaços. Por isso, a equipe é sempre solícita a colaborar com essas iniciativas. Entretanto, as prisões do interior da fronteira oeste do estado, como a de Alegrete, costumam ser mais esquecidas, tanto em investimento quanto por voluntários, em parte devido à dificuldade de acesso à cidade, que é relativamente distante da capital. As atividades encabeçadas por lá são geralmente organizadas por voluntários da própria cidade e pela igreja. Apenas a Igreja Universal aparece na unidade, frequentemente realizando doações para os detentos, pois a Pastoral Carcerária não está ativa nessa região do estado.

Na reunião com o diretor ficou acordado que as oficinas ocorreriam todas as sexta-feiras à tarde e teriam duração de duas horas. Conversamos sobre a quantidade de participantes necessárias para a realização das rodas de leitura e escrita, sendo no máximo 10 e no mínimo seis mulheres. Naquele mês havia 13 mulheres privadas de liberdade na unidade, todas condenadas em regime fechado, sendo uma presa provisória que aguardava transferência. Duas delas trabalhavam na cozinha do presídio, que estava dividida em duas partes: a cozinha que

preparava a comida dos agentes e a que preparava a comida dos presos. Foi solicitado pela administração que 11 mulheres participassem, já que duas delas “já tinham a regalia do trabalho” (Diário de Campo), e se fossem 10, uma só ficaria de fora. Apesar do trabalho que as rodas de leitura e escrita demandam para uma única pessoa, incluindo a escuta ativa, coleta de dados no diário de campo e análise das cartas, aceitei sem problemas. No entanto, no dia em que iniciamos as oficinas, apenas oito compareceram.

No PEA, existem apenas duas celas reservadas para as mulheres, localizadas na ala esquerda do único prédio da unidade, enquanto os homens e o seguro ficam na ala direita. Dentro das duas celas, as 13 mulheres são divididas da seguinte forma: três na cela das que trabalham e as outras 10 permanecem juntas na mesma cela.

Na tabela abaixo estão descritas algumas informações que coletei com elas no primeiro encontro. Para preservar a identidade de cada uma das participantes, elas serão identificadas por nomes fictícios, a idade de cada uma, o nível de escolaridade, o tempo de cumprimento de pena no Presídio Estadual de Alegrete (PEA) até abril de 2023, a cidade de origem delas e a identificação étnico-racial.

### QUADRO 1: IDENTIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Identificação	Idade	Escolaridade	Tempo no PEA	Natural de	Id. Étnico-Racial
Maria	24 anos	2º ano E.M	6 meses	Porto Alegre	Parda
Bruna	21 anos	7a série E.F	1 mês	Alegrete	Preta
Carol	28 anos	7a série E.F	7 meses	Alegrete	Preta
Daniela	28 anos	8a série E.F	1a e 6m	Alegrete	Preta
Fernanda	38 anos	Analfabeta	3 anos	Alegrete	Preta
Joana	43 anos	5a série E.F	8 meses	Alegrete	Preta
Eva	44 anos	8a série E.F	6 anos	Alegrete	Parda
Lúcia	28 anos	7a série E.F	2 anos	Alegrete	Branca

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha dos temas para cada oficina foi pensando a partir de um estudo prévio de temáticas pertinentes para abordar as trajetórias de vida de mulheres em situação de encarceramento. “Se aceitamos que toda prática de letramento é situada, então todo projeto de letramento deve estar enraizado na situação, na realidade social dos participantes.” (Kleiman; Santos-Marques, 2023, p. 13). O objetivo em seis encontros era abordar os três tempos: passado, presente e futuro. Ampliando as narrativas e possibilidades das mulheres enxergaram-se a si mesmas e pensarem em outras possibilidades de narrativas para si, uma vez que “ao se debruçar sobre os papéis ela se debruça sobre si mesma” (Mignot; Bastos; Cunha, 2000, p. 17).

#### **4.2 DIA I - *Identidade***

“Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.” (*Chimamanda Adichie*)

A chegada para o primeiro dia de oficina foi de bastante nervosismo. Não sabia como as mulheres reagiriam à proposta e quantas delas aceitariam participar nesta jornada de seis semanas de escrita íntima e subjetiva. Nunca é fácil compartilhar com alguém que não conhecemos as memórias que nos constituem e que dizem sobre nossa jornada neste mundo, especialmente quando estamos em um contexto de privação de liberdade.

A escrita narrativa torna-se difícil porque a prisão não provoca apenas um processo de apagamento da identidade do sujeito e daquilo que o constitui (Goffman, 2001), mas também silencia sua voz e altera sua percepção de tempo e de si mesmo. Assim, torna-se complexo o processo de reconhecer-se como sujeito histórico, que produz saberes e é protagonista das suas experiências de vida (Freire, 1992).

Nesse sentido, escrever sobre si na prisão representa a possibilidade de valorizar suas histórias e opor-se ao estigma da criminosa e das generalizações que excluem as singularidades da vida de cada uma. “As estratégias do jogo discursivo dão visibilidade positiva, oportunizam a expressão do passado, da história que não foi contada no processo por ser vista como irrelevante.” (Câmara, 2011, p. 8).

Cheguei como combinado com a administração da unidade na semana anterior, na sexta-feira, dia 28 de abril, às 14h15. Apertei o interfone do portão principal e fui recebida por um agente penitenciário, que logo me encaminhou para a sala do diretor, onde aguardei até o momento de chamarem as mulheres e as encaminharem para a sala de atividades.

Fui direcionada por uma das assistentes sociais para uma sala anexa à construção principal do presídio, de frente ao prédio da administração (localizado à direita na foto abaixo). O acesso a ambos os lugares é feito pelo pátio, sem ser preciso adentrar ao único prédio onde ficam as duas galerias: a masculina e a feminina. O Presídio Estadual de Alegrete (PEA) é uma unidade relativamente pequena, de fácil acesso, localizada em uma área central da cidade, com muito fluxo de carros e pessoas.

Figura 1 - Fachada do Presídio Estadual de Alegrete



Fonte: Acervo pessoal da autora

A sala que nos colocaram era bem pequena, mas com janelas para uma boa iluminação e ventilação, ar condicionado e uns três computadores - que, inclusive, poderiam ser usados para as oficinas caso fosse necessário. Dentro da sala, comigo, ficou a assistente social, que me acompanhou ao longo de todo o encontro. A porta ficou aberta o tempo todo, e da porta para fora ficaram sentadas umas três agentes penitenciárias, que trabalhavam em computadores na entrada da sala.

As mulheres chegaram todas juntas em fileira, algemadas umas às outras. Ao se aproximarem da porta, uma das presas perguntou se entrariam daquele jeito, e a agente afirmou que retiraria as algemas quando todas estivessem ali dentro. Entraram as oito que aceitaram participar das oficinas e sentaram-se uma ao lado da outra em um semicírculo, enquanto eu estava sentada na frente delas, e a assistente social ao meu lado.

Me apresentei, contei quem era, quantos anos tinha, o que estudava, de onde era e porque estava lá. Expliquei sobre as oficinas e fiz o convite, ressaltando que a participação era totalmente voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento. Entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada uma, lemos juntas, e elas assinaram. Após a leitura, fizemos uma rodada de

apresentação. Pedi a elas que dissessem o nome, idade, de onde vinham, quanto tempo estavam na unidade, como se identificavam racialmente e até que ano estudaram, para ter uma visão mais geral do grupo antes da leitura das cartas.

Para esta primeira oficina, intitulada *Identidade*, foi escolhido o livro “*O perigo de uma história única*” por Chimamanda Ngozie Adichie (2019). O livro é uma adaptação da palestra que a autora realizou para o TED Talks<sup>18</sup> em 2009. Portanto, não é um livro grande, tem 10 páginas, e a linguagem é relativamente fluída e acessível. Chimamanda conta histórias pessoais vividas em diferentes momentos de sua vida, com o objetivo de nos fazer pensar sobre como histórias contadas de uma perspectiva dominante, unilateral e simplificada, influenciam a criação de estereótipos e reforçam a desigualdade vivida, sobretudo por grupos subalternizados pela colonialidade. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (Adichie, 2019, p. 14).

Ao discorrer sobre a construção social da identidade do povo africano, a leitura abre espaço para refletir sobre a distorção de identidade que uma única narrativa pode ocasionar. “Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então ficou impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles.” (Adichie, 2019, p. 9). Assim, na oficina, buscamos refletir sobre como a visão do outro pode alterar a percepção que temos de nós mesmos. Muitas vezes, sem questionar, aceitamos essa versão da história como verdade absoluta, o que, por vezes, a torna tão forte que nos impossibilita de falar sobre nós e nos enxergarmos de uma maneira não estigmatizada. O poder de narrar a própria história pode nos salvar do perigo de ficarmos restritos a uma única narrativa.

O grupo não fez tantas conexões entre o texto e suas vidas, ou talvez só tenham escolhido não compartilhá-las. Foram poucas mulheres que participaram ativamente neste primeiro encontro. Realizamos uma leitura compartilhada do texto, envolvendo eu e mais seis detentas. Duas optaram por não ler, uma porque não gostava de ler em público e a outra porque não era alfabetizada (Fernanda). No entanto, a Fernanda foi a que mais participou desde o começo. Apesar de não saber

---

<sup>18</sup> O TED Talks é uma série de conferências e palestras públicas de compartilhamento de conhecimento e ideias por especialistas de diferentes campos, como educação, saúde, meio ambiente, arte, entre outros.

ler, ela acompanhou atentamente a história, identificando partes do texto que se relacionavam com a sua vida. No momento de escrever a carta, disse que esperaria a Maria terminar a carta dela para ajudar ela a escrever sua própria história. No final do encontro, ela comentou o quanto amava participar dessas atividades e que queria muito aprender a ler e escrever.

Depois da leitura, a proposta para a primeira escrita da carta era que elas pudessem refletir sobre como podemos romper com nossa história única, aquela que utilizamos para definir quem somos e é usada para marcar e diferenciar o outro de mim, impossibilitando a “conexão entre dois seres humanos iguais” (Adichie, 2019, p. 9). Foram feitos os seguintes questionamentos para ajudá-las a pensar na construção da escrita: “Como vocês, com o poder de narrar sua própria história e verdade, contariam quem são? Qual é a minha história? Como me enxergo? Como vocês se descreveriam para alguém que está conhecendo vocês pela primeira vez? Podem falar da infância, da vida adulta, de hoje, etc.” Não foi mencionado nem solicitado que compartilhassem informações sobre a vida na prisão; tampouco sobre o delito que cometeram. A ideia era que pudessem ir além disso. No entanto, em várias histórias, a jornada até aquele momento se destacou como o tema principal da escrita nas cartas, o que é algo compreensível, considerando que essa é a realidade material que vivem.

A primeira oficina gerou um estranhamento, o que eu consideraria esperado, por não nos conhecermos. Por ser uma estranha em um lugar de natural estranhamento, pedindo que compartilhassem comigo suas histórias de vida e que se apresentassem através de cartas, sem saber o que eu faria com aquela informação e se seria de fato só eu a ler. A desconfiança se refletiu nas escritas. Por exemplo, Lúcia, que escreveu em sua carta **“na verdade não vou contar minha história”**:

Figura 2 - Carta escrita por Lúcia

Oi !!!  
 Meu nome é [redacted] Tenho 28 anos  
 Tenho 3 filhos 1 menina de 13 anos  
 1 menino de 11 anos e 1 menino  
 de 4 anos estou presa vai fazer 2 anos.  
 Bom não sou muito boa em  
 escritas na verdade não vou contar  
 minha história vou falar de que  
 estou vivendo aqui e que estou aprendendo  
 de não é fácil estar aqui a saudade  
 cada dia que passa aumenta mais e  
 que me conforta mais é em saber  
 que meus filhos estão bem cuidados  
 e que estão bem sinto uma falta  
 enorme deles Tenho 2 anos ainda para  
 ficar aqui mas Tenho fé em DEUS  
 por que pra ele nada é impossível e  
 eu peso ir embora antes. Bom era  
 isso mas é bom saber que tem  
 pessoas ainda que se importam

com a gente aqui dentro desse  
 lugar para conversar e querer nos  
 conhecer

Obrigada.

Bjs

Por conseguinte, ao longo da conversa, a Fernanda, por ter sido a que mais interagiu, foi a que conseqüentemente mais compartilhou informações de sua vida. No PEA, é comum que as detentas façam rodízio de alguns meses em outros presídios. Fernanda contou um pouco de sua trajetória de transferências: de Alegrete foi para Bagé, de Bagé para São Francisco, de São Francisco de volta para

Alegrete, todos presídios mistos. Em decorrência dessas transferências, a sua participação no projeto Cartas de Afeto foi interrompida, perdendo algumas horas de remição de pena. Em uma das unidades, não tinha atividade alguma sendo oferecida para as detentas; em outra, só tinha aulas de artesanato, mas só participavam as detentas que providenciavam seus próprios materiais. Ou seja, a família precisaria ficar encarregada de levar para elas os materiais necessários para as aulas.

Enquanto as participantes iam escrevendo suas cartas, disponibilizei para o grupo dois livros sobre projetos de escrita com mulheres no cárcere que chamaram bastante a atenção delas: “Ausência”, por Nana Moraes, e “História(s) da chuva: escrevendo história(s) com mulheres encarceradas”, por Vicente Concilio e Caroline Vetori. O primeiro livro, da autora Nana Moraes, é um relato sobre um projeto de escrita de cartas entre as detentas e seus filhos. Ela levava as cartas para as famílias e depois entregava as respostas para as mulheres na prisão. Algumas mulheres se emocionaram ao folhear as páginas e ver fotos, mencionando que “a dor mais difícil é a distância dos nossos filhos” (Diário de Campo). Inclusive, ao se apresentarem nas cartas, a informação sobre se as mulheres têm filhos apareceu em todas as escritas, por exemplo: “Hoje sou mãe de 4 filhos, 3 meninos e 1 menina” (Fernanda); “Tenho 24 anos sou mãe de um menino de 6 anos” (Maria); “tenho 7 filhos” (Eva).

A relação que as detentas estabeleceram com o livro “Ausência”, mostra o impacto da literatura ao despertar emoções e sentimentos relacionados aos filhos, bem como à vida e aos laços que foram interrompidos devido à privação de liberdade. A leitura possibilita, independentemente da idade, um atalho para elaborar ou manter um espaço próprio, íntimo, privado, “inclusive em contextos onde nenhum espaço pessoal parece ter sobrado” (Petit, 2013, p. 41).

Ainda assim, muitas unidades prisionais desconsideram a importância da literatura como expressão pessoal e violam um direito humano ao não garantir atividades que promovam efetivamente o letramento da população prisional. Quando proporcionam tais atividades, frequentemente o fazem de forma utilitária, visando “expiar” a culpa pelo crime cometido e combater o tempo ocioso. A ideia do “que se quer da leitura de textos literários nestes projetos e o que ela deveria ser enquanto experiência dialógica, polissêmica e singular de atribuição de sentidos ao

texto” entra em conflito quando se trata da leitura que está a serviço das instituições penitenciárias (Godinho; Julião, 2022, p. 163).

### **4.3 DIA II - *Trajetórias escolares***

O segundo encontro aconteceu no dia 5 de maio de 2023. Cheguei ao presídio no mesmo horário da semana anterior. Dessa vez, apertei o interfone e fui recebida pela assistente social, que logo me levou para a sala onde fizemos as atividades no primeiro encontro. Desde então, não tive mais contato com a administração. Como mencionado, a sala está localizada em uma área externa do prédio do presídio. Conversando com a assistente social, ela compartilhou que a sala das atividades é uma sala nova, construída em 2021 na pandemia para realizar as audiências por teleconferência com o juiz da vara criminal.

A sala que tanto havia chamado minha atenção na semana anterior, principalmente devido à sua estrutura, como ser bem ventilada, possuir ar condicionado, cadeiras novas e três computadores, não foi construída exclusivamente para a realização de atividades educativas. Isso é uma prática muito comum nas unidades prisionais, a adaptação de espaços existentes para diferentes finalidades, incluindo as atividades de leitura. Além dessa sala, não há outras disponíveis no PEA.

As mulheres não entraram algemadas dessa vez. Sentaram-se em um semicírculo, comecei agradecendo por estarem ali de novo e perguntando como tinha sido a semana anterior. Disse que sabia o quão estranha poderia ser a situação vivida na semana anterior: eu, uma pessoa que elas nunca viram antes, chegar ao presídio pedindo para que elas contassem detalhes de suas vidas. Logo me falaram que, depois da oficina, de volta nas celas, conversaram sobre isso: “Por que ela quis saber da nossa vida?” (Diário de Campo). Mesmo eu tendo explicado o porquê, já esperava essa desconfiança.

Essa sensação, por vezes, surge do pensamento de que suas histórias de vida talvez não tenham muito a acrescentar, o que pode levar a dúvidas sobre a verdadeira razão por trás do meu interesse. A estigmatização associada à prisão condiciona as pessoas a subestimarem o valor e importância de suas experiências. Como Goffman (2008, p. 17) salienta, “a vergonha se torna uma possibilidade

central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele”. Isso faz parte da construção social que impossibilita o sujeito de ser aceito plenamente na sociedade, fazendo com que se atribua uma culpa de caráter individual ao estigmatizado, que carrega essa “identidade deteriorada” e se torna alvo da “esteriotipia” ou “perfil” das expectativas normativas em relação à conduta e caráter daquela pessoa (Goffman, 2008).

Essa ação de subestimar e invalidar as histórias de vida das pessoas que passaram pelo sistema prisional é um reflexo de uma sociedade que se concentra mais na punição do que na ressocialização. A estigmatização e o preconceito são elementos de um projeto de uma sociedade neoliberal para mantê-los à margem, tornando difícil para essas pessoas reconstruírem suas vidas e se afastarem dessa imagem de “ex-presidiária(o)”. “É evidente que para se construir uma identificação pessoal de um indivíduo utilizamos aspectos de sua identidade social - junto com tudo o mais que possa estar associado a ele.” (Goffman, 2008, p. 76).

A recepção nesse segundo encontro foi completamente diferente; elas estavam bem mais comunicativas e participativas nas leituras e conversas sobre o texto. Perguntei se tinham relido o texto ou se tinham pensado sobre o que escreveram nas cartas da primeira oficina, e Fernanda prontamente compartilhou que se viu muito na história da semana anterior. “Na história única. Passei muita dificuldade, fome, fui muito judiada” (Diário de Campo).

Depois desse momento introdutório, compartilhei o tema da oficina do dia: trajetórias escolares. “O que vocês lembram ou que sensação vem à mente quando falamos em escola?” (Diário de Campo). Foram diversas as respostas; o mais surpreendente para mim foi que não falaram de imediato sensações ou lembranças ruins. A escola ocupava outro papel, o papel da segurança alimentar. A lembrança mais compartilhada era da comida, da merenda farta e gostosa que serviam antigamente, da massa com feijão no horário do recreio. Da lembrança de “ir para a escola só para comer” (Diário de Campo).

As dimensões simbólicas da garantia de alimentação para os estudantes revelam um aspecto importante da nossa sociedade. “A comida na escola e a escola em si podem representar o reconhecimento das condições de pobreza,

sendo que a carência de alimentos no âmbito doméstico redefine a escola pública como um lugar também de comer (Paiva; Freitas; Santos, 2016, p. 2514)".

Isso nos faz refletir sobre a realidade de muitos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, nos quais a instituição escolar representa, muitas vezes, a única fonte de alimentação adequada. Essa associação entre escola e comida se reflete também na escrita das cartas, denunciando ainda mais o perfil da população prisional, que enfrenta carências e pobreza desde a infância. Fatores esses que são o grande motivador para o abandono escolar, como podemos observar na carta abaixo, quando a participante Eva analisa criticamente sua trajetória escolar: "Na quinta série, tive que parar, não porque eu queria parar, mas porque não tinha nem onde morar, que condições teria de estudar."

Figura 3 - Carta escrita por Eva

Bom eu fico feliz que muitas coisas mudaram porque quando comecei a estudar levava o caderno pequeno sem mola um lápis de escrever e uma borracha num saco de arroz pois não tinha mochila minha mãe era pobre os nossos materiais escolar ela ganhava do prefeito da cidade pois ficava com vergonha todos os outros minhas colegas se vestiam bem tinham mochila levavam merenda eu não tinha o que elas tinham mas depois deixei de me importar com aquilo, mas quando pediam pra cada aluno levar algo pra merenda eu não tinha pois minha mãe mal arrumava pra nós. e depois na quinta série tive que parar não por eu querer parar mas porque não tinha nem onde morar que condições teria de estudar.

**"Bom eu fico feliz que muitas coisas mudaram porque quando comecei a estudar levava o caderno pequeno sem mola um lápis de escrever e uma borracha num saco de arroz pois não tinha mochila minha mãe era pobre os nossos materiais escolar ela ganhava do prefeito da cidade pois ficava com vergonha todos os outros minhas colegas se vestiam bem tinham mochila, levavam merenda eu não tinha o que elas tinham mas depois deixei de me importar com aquilo, mas quando pediam pra cada aluno levar algo pra merenda eu não tinha pois minha mãe mal arrumava pra nós, e depois na quinta série tive que parar não por eu**

***querer parar mas porque não tinha nem aonde morar que condições teria de estudar.”***

A carta reflete o perfil socioeconômico da maioria das mulheres privadas de liberdade no país. O relato da infância descrito por Eva na carta denuncia a realidade daqueles que não tiveram acesso a direitos básicos, como alimentação, moradia e educação, ressaltando as desigualdades sociais e as consequências dessa omissão do Estado e da sociedade em seu dever de proteger e prover condições dignas de sobrevivência para as crianças, sobretudo aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Para esse encontro, foram selecionadas três leituras: uma crônica-reportagem, “Dona Maria tem olhos brilhantes,” presente no livro “A vida que ninguém vê,” por Eliane Brum (2012), e tirinhas do livro “CUIDADO, Escola!: Desigualdade, domesticação e algumas saídas” (Anexo A), por Babette Harper *et al.* (1987). Iniciamos pela leitura das tirinhas, seguindo a ordem apresentada no anexo A. O intuito com a leitura era pensar criticamente sobre o papel da escola, o acesso desigual alimentado pelo sistema capitalista e como isso se encaixa no contexto histórico-social em que vivemos.

Ademais, buscou-se refletir sobre a construção da ideia de aluno bom e aluno ruim, e da crítica que o autor faz ao não ensinar conteúdos que se relacionam com a cultura dos estudantes, o que os afasta da escola e coloca sobre ele a responsabilidade pelo seu fracasso. Isso cria um sentimento de inferioridade daqueles que não têm o “conhecimento intelectual”, reforçando, assim, um sistema de exclusão social, “o próprio funcionamento da escola seleciona e elimina” (Harper, 1987, p. 39).

Após esse primeiro momento, procedemos à leitura da crônica intitulada “Maria tem olhos brilhantes”. Nessa narrativa, conhecemos a história de Maria, uma mulher que passou grande parte de sua vida trabalhando no campo e não teve a oportunidade de acessar a educação básica. No entanto, Maria sempre compreendeu a importância do estudo e desejava, um dia, aprender a ler e escrever. A crônica narra a significativa transformação que a habilidade de ler e escrever trouxe para a vida de Maria, apresentando sua trajetória até alcançar esse objetivo tão almejado. Ela superou inúmeros desafios, desde marido abusivo que

não queria que ela estudasse, até a dificuldade de encontrar uma escola que tivesse professora alfabetizadora que não desistisse dela.

- E afinal, o que é ler?
- É assim. Eu achava que letra era letra. Era como uma toalha de mesa. Não tinha vida. Esses dias tava no colégio, olhei e descobri que as letras têm vida. Eu leio e elas conversam comigo, me dizem o que eu preciso. Contam coisa que nem imaginava. Tipo “M” de Maria, né? É só um “M”, mas quando junta tudo, a Maria fala comigo. A Maria fica viva. (Brum, 2012, p. 80).

As tirinhas geraram bastante reflexões entre elas. O mais importante nesta oficina foi que elas conseguiram fazer conexões entre os textos e a realidade de suas vidas. Conseguiram articular a linearidade planejada para a discussão das tirinhas e como as tirinhas conversavam com a crônica-reportagem lida.

Ao conversar sobre o que elas entenderam da leitura e como isso se relaciona com suas lembranças da escola, Bruna fez uma crítica em relação às escolas particulares, apontando que elas oferecem uma ampla variedade de atividades extracurriculares que não estão disponíveis nas escolas públicas. Ela expressou a opinião de que “não deveria existir escola particular, só escola pública. Os ricos têm mais oportunidades e privilégios que os pobres.” (Diário de Campo). Por sua vez, Fernanda falou de sua situação de não ter tido acesso à educação e criticou o analfabetismo, destacando como “as pessoas por causa da desigualdade social são afastadas da escola” (Diário de Campo). Também houve diversos comentários sobre como os conteúdos escolares muitas vezes parecem distantes da realidade, especialmente conteúdos de matemática.

A matemática foi o ponto de partida para abordarmos o tema do ENCCEJA<sup>19</sup>, e isso levou aos comentários sobre as dificuldades que elas enfrentam para concluir o ensino fundamental por meio desse tipo de prova na prisão. Primeiro, mencionaram que muitas das atividades do ENCCEJA não fazem sentido, com reclamações especialmente em relação à matemática. Outro aspecto é que a instituição não possibilita uma preparação para a realização da prova. Não há escolas de EJA na unidade, apoio pedagógico com professores ou material

---

<sup>19</sup> O ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) é uma prova realizada no Brasil com o objetivo de oferecer certificação de conclusão do ensino fundamental e médio para jovens e adultos que não concluíram seus estudos. A prova é aplicada em locais convencionais, como escolas e instituições de ensino, e também pode ser aplicado em estabelecimentos prisionais e socioeducativos para pessoas Privadas de Liberdade ou sob medida socioeducativa (Encceja PPL).

adequado, o que torna difícil dar conta de todos os conteúdos programáticos e estudar de forma independente. Em outubro, haveria outra prova, e elas estavam se preparando sozinhas, sem acesso a qualquer tipo de recursos. Inclusive, pediram minha ajuda para conseguir doações de livros didáticos, o que, infelizmente, não consegui realizar.

Esse sistema de avaliação nas prisões reforça um processo sistemático de exclusão das atividades educativas formais que a população privada de liberdade enfrentou também na escola extramuros. O sistema de avaliação é inflexível e não leva em consideração as condições específicas da educação em prisões, o que amplia as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos para se manterem nos processos formais de escolarização. Ao não conseguirem repetidamente passar na prova para obter a certificação de conclusão do ensino fundamental ou médio, reafirma-se um histórico de reprovações na educação básica e reproduz e legitima as desigualdades anteriores vividas por eles fora da prisão.

Garcia (2001) evidencia que os exames não surgem nas escolas, mas sim como um instrumento de controle social, o que faz com que estes invertam as relações de saber para relações de poder. “O exame por si só não pode resolver problemas produzidos em outras instâncias sociais, pois que, se a estrutura social é injusta, o exame não pode ser justo, por mais aperfeiçoado que seja ser” (Garcia, 2001, p. 43).

Após a leitura do último texto, começaram a escrita das cartas. Pedi que compartilhassem lembranças relacionadas à escola, o motivo de terem parado de estudar e o significado da leitura e escrita em suas vidas (considerando o relato da Maria na crônica sobre o que “aprender as letras” representava na vida dela). No final, perguntei como se sentiram ao relembrar e escrever sobre tudo isso, e a maioria afirmou que foi bom, pois trouxe à tona memórias do “começo de tudo” (Diário de Campo), do primeiro dia de aula, lembranças do que poderia ter sido, das esperanças de um futuro e das realidades que se apresentavam para cada uma. Entretanto, algumas delas recordaram sentimentos tristes, como a falta de percepção familiar em relação ao dia a dia na escola, de irem estudar e a mãe nunca ajudar, nunca conferir os cadernos, etc.

No final da oficina, enquanto tínhamos tempo sobrando, conversamos sobre a organização familiar delas. A maioria compartilhou uma história semelhante, de

seguirem uma mesma trajetória de rompimento em relação à escola e de “seguir no crime” (Diário de Campo). Um exemplo disso é o caso de Eva, que mencionou que quase todos os seus filhos estavam na prisão ou na FASE, sendo que dois deles haviam morrido devido ao crime. Para lidar com todo esse sofrimento, disse que a tatuagem foi para ela uma importante forma de direcionar a vontade de se machucar para outra coisa, criando algo bonito em si com os desenhos. Eva me contou que se cortou muito, por bastante tempo. E que uma vez quase morreu porque jogou água fervente no braço e tomou uma quantidade exorbitante de remédio, sendo esse último praticado dentro da prisão.

O caso de sofrimento e tentativa de suicídio, relatado pela participante Eva, não é uma situação isolada entre as mulheres privadas de liberdade no Brasil. Conforme dados do último levantamento do INFOPEN Mulheres:

As chances de uma mulher se suicidar são até 20 vezes maiores entre a população prisional, quando comparada à população brasileira total. Entre a população total foram registrados 2,3 suicídios para cada grupo de 100 mil mulheres em 2015, enquanto entre a população prisional foram registradas 48,2 mortes autoprovocadas para cada 100 mil mulheres (INFOPEN, 2017, p. 66).

O recorte de gênero apresentado acima é preocupante, uma vez que as detentas são mais estigmatizadas como “as que fracassaram” e “criminosas” do que os homens. Isso ocorre em razão de questões estruturais relacionadas ao patriarcado, machismo e sexismo, que oprimem e vulnerabilizam as mulheres, o que pode agravar ainda mais os problemas de saúde mental.

Desvela-se a violência de gênero como forte preditor para o surgimento do comportamento suicida. Enfatiza-se que, além das marcas explícitas da violência de gênero, que podem se expressar em ferimentos no corpo, há sofrimento psicossocial inerente a qualquer processo de violência. Isso está presente, inclusive, pelo fato de muitas mulheres internalizarem esse sofrimento e não conseguirem expô-lo, o que fragiliza as relações interpessoais e familiares, realimenta traumas e pode deixá-las com a sensação de não haver escapes possíveis além da morte autoprovocada. (Dantas et. al., 2023, p. 1472).

A situação de abandono que as mulheres enfrentam ao ingressarem no sistema prisional, o rompimento dos laços familiares e a perda da guarda dos filhos são fatores que podem influenciar no aumento dos casos de depressão, os quais são agravados pela dinâmica de violência institucional que vivenciam. A hostilidade e agressividade com que são tratadas pelo sistema prisional, juntamente com o isolamento social a que são submetidas, podem afetar consideravelmente a saúde

mental das mulheres privadas de liberdade. Esses fatores, somados às situações de violência doméstica, abusos e vulnerabilidades que elas viviam antes do encarceramento, bem como a falta de acompanhamento psicológico adequado antes, durante e depois do encarceramento, contribuem para que situações como a relatada por Eva seja ainda mais frequente no contexto prisional.

#### **4.4 DIA III - *Experiências de trabalho***

Para a terceira oficina, cheguei no horário habitual e fui solicitada a aguardar em uma sala junto à assistente social que me acompanhara nos dois primeiros dias, porque a sala de audiência que havíamos utilizado nos encontros anteriores estava ocupada. Fui levada para o escritório onde ficam as assistentes sociais da unidade, e cerca de 20 minutos depois, um dos agentes penitenciários informou que poderia me levar para outra sala, a fim de evitar mais atrasos para o início da oficina. Concordei e, pela primeira vez, entrei no prédio principal que dá acesso às galerias do presídio.

De quem entra pelo portão à esquerda, tem a porta principal do prédio com um armário para guardar celular e um “body scanner”, aparelho de raio-x. À direita, uma porta de ferro que sempre permanece fechada. Ao entrar por essa porta, tem uma ante-sala, que dá acesso ao corredor das galerias e onde ficam os agentes penitenciários e a salinha que fizemos a oficina, quase imperceptível pelo tamanho e estrutura montada com paredes de PVC. A sala tem um computador, e cerca de metade dela estava separada com essas paredes móveis, ocupamos um espaço não muito maior que 2m de largura.

Entre e sentei numa banquetta de plástico. A sala tinha uma boa iluminação, ar condicionado e uma janela gradeada pequena bem próxima ao teto. Um dos detentos do sexo masculino que trabalha na unidade chegou e posicionou as oito banquetas lado a lado para que pudéssemos iniciar as atividades. Foi então que me informaram que essa sala era utilizada pelo INFOPEN, onde todas as pessoas passavam para tirar fotos e fazer o registro quando chegavam na unidade. O tamanho da sala era tão reduzido que não havia espaço entre as mulheres sentadas lado a lado, tornando até mesmo difícil mover os braços, e reforçando uma

característica do sistema prisional, que é a ausência de privacidade durante as escritas, uma vez que elas escreviam praticamente uma em cima do braço da outra.

A sala ficava localizada ao lado das grades que dão acesso à galeria masculina, o que tornou muito difícil realizar as leituras. O barulho alto das conversas dos presos e dos agentes, assim como o som das grades sendo abertas e fechadas, ecoava na sala e acabou deixando as mulheres mais dispersas e prejudicando o rendimento do grupo. Houve momentos em que não conseguíamos escutar direito a pessoa que estava lendo. Isso me preocupou muito em relação à Fernanda, que é analfabeta e depende exclusivamente da escuta para acompanhar a história. Perguntei a ela se estava conseguindo ouvir bem, e ela sempre respondia que sim, apesar de às vezes ter sido quase impossível ouvir devido ao barulho externo.

Antes de iniciarmos as leituras, sempre conversamos sobre como estão e como foi a semana que passou. Nesse dia, choveu muito, falaram sobre o clima e a dificuldade que é ficar na prisão em momentos de muita umidade, como elas mencionaram: “difícil até de secar roupa na cela” (Diário de Campo). Elas compartilharam que ficaram preocupadas porque já tinha passado das 14h30, estavam prontas, mas não haviam sido chamadas para sair da cela, “pensamos que tu tinha desistido da gente” (Diário de Campo). Também discutiram o quanto é bom, mesmo que por um breve momento, sair da cela e ir para a sala externa ao presídio, naquela em que ficamos nos dois encontros anteriores, pois podem ver a rua e o sol. Naquela sala, a sensação é que não saíram oficialmente da galeria em que estão confinadas o dia inteiro, visto que não é nem um corredor que separa a cela delas e a sala.

Neste terceiro encontro, a temática abordada foi o trabalho. Para discutir o tema, foram selecionadas as seguintes leituras: o conto “A Tecelã” de Marina Colasanti (2015) e a crônica-reportagem “Eva contra as almas deformadas” do mesmo livro da autora Eliane Brum (2012), “A vida que ninguém vê”.

Os textos foram escolhidos porque abordam temas que considerei centrais para a discussão com o grupo de mulheres, permitindo-me compreender as experiências de trabalho que tiveram ao longo de suas vidas. Além disso, levei em consideração o perfil de escolaridade e as experiências de trabalhos precarizados comuns entre a população prisional feminina, como o trabalho doméstico

remunerado, a exploração da mão-de-obra feminina pelo marido, questões relacionadas ao capacitismo, racismo, discriminação devido à baixa escolaridade, entre outros.

Perguntei a elas o que lembram ou pensam a respeito de “trabalho”, e a maioria mencionou o trabalho doméstico, como “limpar a casa, lavar a louça, lavar roupa”, atividades marcadamente associadas ao universo feminino, realidade de muitas delas. De acordo com Biroli (2018), o capitalismo e o patriarcado operam em conjunto para criar uma série de desigualdades de gênero, classe e raça que afetam as mulheres de diferentes maneiras, colocando-as em uma posição de desvantagem no mundo do trabalho.

A exclusão de algumas mulheres do campo econômico as obrigou a realizar o trabalho doméstico como estratégia de sobrevivência, o que perpetua os ciclos de pobreza, desemprego e falta de autonomia. As mulheres das classes populares muitas vezes enfrentam condições de trabalho precárias, longas jornadas, falta de benefícios e falta de oportunidades de ascensão na carreira.

Muitas mulheres negras desempenham trabalho alienante não remunerado - como o trabalho doméstico infundável das avós e das mães solteiras - e remunerado - como o trabalho doméstico assalariado, o trabalho de limpeza em estabelecimentos comerciais e de passar roupas em lavanderia (Biroli, 2018, p. 33).

Essa distinção entre trabalho doméstico remunerado e não remunerado é importante para perceber a desigualdade racial entre as mulheres. Conforme Teixeira (2021), não se pode pensar no trabalho doméstico apenas sob a perspectiva da divisão sexual do trabalho, sem considerar a raça como um dispositivo de poder, especialmente porque as mulheres negras, que são sobrerrepresentadas no sistema prisional, “tiveram que se submeter a diversos tipos de trabalho desde a escravização, dentro das casas ou fora delas” (p. 18).

Ao tornar mais independente social e economicamente um grupo de mulheres, aumenta a distância entre esse grupo e as mulheres mais vulneráveis, que “foram impactadas pela generalização do trabalho de meio período, pelos empregos em serviços mal remunerados e não reconhecidos socialmente” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 601). Nesse cenário, trabalho do cuidado emerge como uma oportunidade de “venda de força de trabalho” para mulheres em empregos precários.

Os textos trazem protagonistas femininas em suas narrativas, mulheres que buscam realizar seus desejos e conquistar mais autonomia. O conto “A Tecelã” aborda a história de uma mulher que, por meio do tear, começa a materializar seus desejos, que posteriormente se transformam em anseios à medida que compartilha a vida com um parceiro que passa a explorar seu talento para satisfazer seus próprios desejos. O que antes era motivo de alegria e um sonho para a mulher, ter alguém para compartilhar a vida, acaba se transformando em tristeza. A mulher que se dedicou às vontades do marido e acabou se perdendo nesse papel de “esposa dedicada”.

Por conseguinte, a crônica-reportagem tem o intuito de abordar os desafios enfrentados por Eva em sua luta contra o racismo e a discriminação, por ser uma mulher negra com paralisia cerebral, buscando uma oportunidade de concluir seus estudos e se profissionalizar. O relato de sua vida nos faz refletir sobre como a educação não garante trabalhos menos precarizados, evidenciando o acesso desigual à educação e uma permanência constantemente questionada pela sociedade que marginaliza aqueles que fogem do padrão normativo. É possível observar nas histórias que ambas as personagens se rebelaram contra essa realidade de violência sistemática. “A vida é pródiga em paradoxos. O de Eva é que a odeiam porque não podem sentir pena dela. E o do mundo é que as piores deformações são as invisíveis” (Brum, 2012, p. 63).

Todas interagiam muito. Era perceptível que sair da cela representava um momento de alívio, mas também de curiosidade para poder acompanhar as movimentações externas, como a entrada e saída de presos e conversas que aconteciam ao redor. Após a leitura do conto, perguntei em que aspectos elas conseguiram se identificar com a história. Quais elementos do conto fizeram-nas refletir sobre suas próprias vidas e experiências de trabalho? Muitas delas mencionaram o trabalho doméstico, destacando o quanto suas vidas frequentemente giram em torno de seus maridos e como uma relação abusiva pode anular uma mulher. Algumas compartilharam experiências de relacionamentos abusivos, descrevendo homens que permanecem com elas não por amor, mas por comodidade da assistência que as mulheres oferecem, e ressaltaram a importância da coragem demonstrada pela personagem do conto ao “destecer” aquilo que não era mais sustentável seguir vivendo.

Depois, seguimos para a crônica-reportagem, analisando outra perspectiva de relação da mulher com o trabalho. Ao término da leitura desse texto, ficou evidente como a história da Eva mexeu com elas, como essa narrativa ilustra a realidade de muitas delas, das portas que nunca se abriram. Discutimos como a educação nem sempre garante o sucesso ou a fuga de relações precarizadas no mundo do trabalho, como o exemplo da personagem, que chegou a frequentar a faculdade, mas ainda assim não conseguiu escapar do trabalho feminino precarizado.

Na sequência, pedi para que compartilhassem na escrita da carta suas histórias de trabalho, o que fizeram antes da prisão e quais eram seus sonhos para o futuro. Nesse momento, dois pontos importantes surgiram. Quando discutimos sobre os sonhos, uma delas disse: "Eu nunca sonhei, nunca tive sonho de fazer nada" (Diário de Campo). Conversamos sobre como até mesmo sonhar é um privilégio para algumas pessoas. Curiosamente, quando elas compartilham os sonhos que tinham relacionados à profissão, esses muitas vezes estão relacionados as áreas nas quais elas têm contato direto dentro do sistema prisional, por exemplo: "Meu sonho é ser advogada" (Daniela); "Meu sonho era ser juíza" (Fernanda); "Quero ser psicóloga" (Bruna); "Meu sonho era ser advogada, é ainda. Um dia eu consigo terminar meus estudos" (Maria).

A preferência por carreiras jurídicas reflete as limitações que enfrentam na educação e no acesso a oportunidades educacionais mais amplas, que possam mostrar outros horizontes de possibilidades para elas. Isso é reflexo da própria dinâmica da instituição escolar, como evidencia Flauzina (2006, p. 108): "O sistema escolar acaba por decretar ainda um outro tipo de interrupção da existência humana, nas sutilezas dos boicotes às potencialidades, na mutilação dos sonhos, enfim, na vedação *a priori* do acesso ao futuro desejado".

Nesse meio tempo, Daniela comentou que não dava para ficar pensando no trabalho antes da prisão, já que foi isso que a levou até ali. Eu expliquei que, naquele momento, esperava ler sobre as oportunidades de emprego formais que tiveram ou não no passado, e não necessariamente sobre o crime (Diário de Campo). Como muitas delas viam suas atividades ilícitas como um trabalho, foi inevitável não falar sobre a prisão e o motivo de estarem presas. Como os dados nacionais indicam, sobre tipificação criminal mais praticado entre as mulheres, o

grupo do PEA não foge a essa norma; sete delas estão presas por tráfico de drogas, com exceção de uma que mencionou que, apesar de ter gerenciado uma “biqueira” por quatro anos com amigos e o marido, foi presa por uma tentativa frustrada de homicídio.

Quando indagada sobre o trabalho, o primeiro pensamento de Daniela foi sobre sua participação no tráfico. Ela destacou que achava melhor não comentar, porque foi isso que a levou para a prisão. Esse aspecto se relaciona com o que Barbosa (2006) analisa sobre a dinâmica do tráfico de drogas, que é visto e funciona como uma empresa convencional, com diferentes funções e papéis bem definidos.

O tráfico possui também um caráter empresarial. A firma - assim é chamado o grupo de traficantes (por eles próprios) em nível local. Nesse caso, em morros com grande movimento de vendas, vamos encontrar realmente algo que se aproxima do modelo empresarial: vendedores (vapores); gerentes; contadores; aqueles que se encarregam de aplicar o dinheiro; abastecedores (de drogas, de armas e munição); plantel de médicos a disposição; seguros de saúde; escalas de trabalho; salários fixos etc. O tráfico aparece, assim, como um bom empregador, no ambiente circundante de miséria e pouca oferta de postos de emprego (as falas comuns assinalam esta percepção: “trabalhar para o tráfico”). (Barbosa, 2006, p. 129-130)

Como o autor evidencia, o tráfico de drogas possibilita outra realidade de vida para seus “empregados”, tornando-se uma realidade para pessoas que viveram grande parte de suas vidas em subempregos ou sequer tiveram a experiência de serem empregadas, proporcionando uma renda fixa e, em muitas vezes, estável, em meio a uma realidade de extrema pobreza, falta de acesso à educação, desemprego ou desamparo familiar, como o caso de uma das participantes.

Nesse encontro, Eva relatou que “puxava” cadeia desde os 29 anos (hoje tem 44), desde o começo por tráfico de drogas. Uma das vezes em que foi presa foi devido ao ex-marido, que era usuário de drogas e, por causa disso, adquiriu uma dívida, abandonou ela e foi embora. Para lidar com essa dívida, bem como com as demandas de cuidar da casa e dos filhos, Eva não viu outra possibilidade se não, a de traficar para ter uma fonte de renda.

O tráfico se encaixa na realidade das comunidades para suprir uma demanda social e econômica da população. Por isso, é possível compreender que elas identifiquem, ao serem indagadas sobre experiências de trabalho, sua atuação no

tráfico, porque, por vezes, esse foi o único meio que encontraram de subsistência. Foi o mais próximo que chegaram de responder a uma hierarquia, com escala de trabalho, ganhos fixos, etc., de fato, tal como uma empresa. “A firma disponibiliza aos seus funcionários um arremedo de plano de carreira baseado em uma ideia difusa de meritocracia” (Lyra, 2020, p. 87).

Ao considerar as dimensões subjetivas que envolvem o tráfico de drogas como emprego remunerado, Lyra (2020) aponta que as relações entre trabalhador e criminoso são muito mais complexas e ambíguas do que imaginamos.

Pragmaticamente, o tráfico de drogas se difere de quase todas as funções remuneradas que conhecemos. Não porque seja um crime, como muitos poderiam pensar, mas por refletir o sistema capitalista em seu estado mais puro e indomável, constituindo um mercado no qual esses jovens, oscilando entre a morte e a privação de liberdade, vendem aos “patrões” não sua força de trabalho, mas a própria energia vital (Lyra, 2020, p. 103).

Essa dinâmica nos leva a questionar não somente a atividade ilícita em si, mas toda a estrutura social que está por trás e contribui para a exploração física e vital da população, seja de maneira formal ou informal. Fatores como a desigualdade social, vulnerabilidade socioeconômica e a falta de políticas públicas de alternativas para a geração de trabalho e renda, especialmente para as mulheres, que são as principais vítimas do encarceramento por tráfico de drogas e ocupam as posições mais expostas e vulneráveis na hierarquia do tráfico.

Essa situação de desvantagem em que as mulheres foram colocadas, devido à negação de oportunidades de estudos e à falta de garantia da permanência na escola, implica em uma realidade de vida mais limitada. Sem acesso ao ensino superior e a empregos melhor remunerados, que poderiam proporcionar condições de vida menos precária, permitindo que não precisem recorrer a atividades ilícitas ou permanecer na dependência financeira de seus maridos como forma de subsistência.

Segundo Davis (2019), o capitalismo gera problemas sociais que nem ele, nem as prisões conseguem solucionar, que agravam a pobreza e aumentam, conseqüentemente, a população carcerária. “O uso excessivo do aprisionamento é consequência das oportunidades desgastadas de educação, que são ainda mais reduzidas ao se usar o cárcere como uma falsa solução para a precária educação pública” (p. 49). A prisão se fortalece nas práticas neoliberais do Estado, que

enfraquecem as políticas de proteção e de bem-estar social, ampliando as desigualdades e a precarização do trabalho para grande parte da população.

Essas práticas favorecem a exploração da mão-de-obra de populações que já são subalternizadas, de sujeitos que estão subempregados e que não possuem escolarização completa, que são a maioria no sistema prisional. Os excertos abaixo ilustram as experiências de trabalho que as mulheres tiveram, reforçando a conexão entre a falta de oportunidades educacionais completas e a limitação das perspectivas de emprego e futuro.

*“Bom eu nunca tive oportunidade de trabalho hoje em dia já trabalho aqui como cozinheira na cozinha da guarda. Meus pensamentos agora é sair daqui trabalho e terminar de criar meus filhos.” (Lúcia)*

*“Já trabalhei como vendedora de roupas em uma loja foi meu primeiro emprego. Eu tinha uns 16 anos. Já trabalhei em vários lugares mas sem estabilidade. Tirava folga trabalhava um pouco sem carteira assinada. Eu pretendo sair daqui e montar um negócio pra mim.” (Maria)*

*“Bom eu já trabalhei no lixo de catadora pois já varri rua pois fui babá fui faxineira e me identifiquei com o conto pois eu nos meus outros relacionamentos eu me submetia aos caprichos [maridos] deles e esquecia de mim.” (Eva)*

*“Desde pequena sempre tive que trabalhar, como comentei aqui já trabalhei como cozinheira, já trabalhei na faxina. Já cortei lenha, já limpei pátio.” (Fernanda)*

*“Bom sobre trabalho não posso me queixar sempre tive oportunidade. Mas não basta ter oportunidade e não aproveitar quando morava aqui em Alegrete trabalhei como camareira, cometi um delito.” (Joana)*

*“Eu trabalhei uma vez na vida, era secretária de uma barbearia, mas não durou muito tempo. Mas nunca por falta de tentar, o que falta é oportunidade, já entreguei vários currículos e nunca fui chamada, as vezes lugares que precisam de gente mas não dão oportunidade.” (Bruna)*

*“A unica coisa que sabia fazer era vender drogas, minha família me rejeitou por muito tempo por causa disso, já tentei vender pasteis, bolos na rua pra me sustentar, mas não era o suficiente.” (Bruna)*

*“Eu sempre quis trabalhar mas nunca tive oportunidade pois não tive todos meus estudo completo mas quero sair daqui onde eu estou presa e poder trabalhar eu quero trabalho meu sonho é ter meu serviço ter o meu próprio dinheiro. O meu sonho ter a minha casa bem arrumadinha com umas coisas dentro de casa que não tive mas vou ter não perder a minha força de vontade.” (Daniela)*

*“Já trabalho de doméstica de auxiliar de cozinha de babá trabalhei com venda de cosméticos trabalhei com venda de roupas lingoeries mas gostaria de me formar ter uma profissão melhor mas não tenho em mente o que ser fazer.” (Carol)*

As trajetórias de trabalho das mulheres revelam a realidade enfrentada por elas antes da prisão, onde as perspectivas de futuro são extremamente limitadas, muitas vezes se resumindo ao papel da cuidadora, que cozinha, limpa e cria os filhos. O sistema capitalista condiciona as mulheres à responsabilidade pelo cuidado - seja do lar, da família, entre outros aspectos - com base em justificativas de gênero. Lerner (2020) destaca que o número de diferenças biológicas comprovadas entre os sexos é limitado e foi exagerado por interpretações culturais.

Portanto, o valor atribuído às diferenças de gênero é, por si só, um produto cultural. A divisão sexual do trabalho destinou às mulheres o trabalho reprodutivo, associado à esfera privada, não sendo remunerado e envolvendo apenas o valor de uso. Essa divisão do trabalho de gênero impõe obstáculos à participação das mulheres na esfera pública, os quais "estão vinculados às responsabilidades a elas atribuídas na esfera privada e à construção de sentidos do feminino que ainda guardam relação com a noção de domesticidade" (Biroli, 2018, p. 9).

No sistema capitalista, a educação passa a estar a serviço da produção do trabalhador "ideal", visto que, se a lógica é a exploração, a precarização do trabalho se articula à precarização da formação. Essa visão de que são as únicas responsáveis por suas escolhas é o reflexo da internalização das práticas de sujeição. Observa-se nesse tipo de discurso como o estigma se insere na produção textual e na narrativa de si, levando muitas delas a se considerarem como as únicas responsáveis por seu “fracasso escolar”. Aquilo que chamam de evasão escolar, é, na verdade, um processo de exclusão forjado pelo Estado para assegurar uma assimetria social, dificultando a segurança e acesso aos espaços educacionais para a população negra (Flauzina, 2006). De acordo com Almeida (2019, p. 84), “a expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte”.

#### 4.5 DIA IV - *Prisão*

Nesse dia, cheguei à unidade e, mais uma vez, fui solicitada a aguardar na sala das assistentes sociais. Fiquei cerca de 40 minutos esperando. Às 15h, fui chamada para iniciar a oficina, na mesma sala em que me colocaram na semana anterior, ao lado das grades que dão acesso ao corredor das galerias masculinas. Esse encontro foi bem difícil, fomos interrompidas pelo barulho e pela entrada de agentes que frequentemente precisavam pegar algo de dentro da sala. Começamos mais atrasadas do que o normal e, para minha infeliz surpresa, apenas cinco compareceram. Fui informada que “uma delas estava viajando (Bruna), outra decidiu não ir (Joana), e outra estava se sentindo mal (Lúcia)” (Diário de Campo).

Expliquei que, nesse encontro, entraríamos em um ponto bem específico das oficinas: o presente. As três primeiras oficinas tiveram como foco compreender quem eram aquelas mulheres, de onde vieram, suas trajetórias de trabalho e escolarização, não necessariamente sobre a realidade de estar encarcerada. Em nenhum momento foi solicitado que compartilhassem sobre o dia a dia na prisão ou sobre o crime; o que surgia na escrita e nas conversas era voluntário das participantes, sendo escolha delas, com o intuito de dar sentido às suas respectivas histórias. Entretanto, nesse encontro, o objetivo era pensar especificamente sobre a prisão, essa situação temporária de encarceramento, para depois abordar o amanhã e as projeções para o futuro.

Para a oficina “Prisão”, foi realizada a leitura do livro “Quem saberia perder”, escrito por Gih Trajano (2021). Essa é uma narrativa fictícia escrita por uma mulher que também passou pela privação de liberdade, uma história que articula elementos de ficção com a realidade prisional. O livro narra a história de Angélica, uma mulher negra e filha de empregada doméstica de uma família rica. A personagem fica noiva do filho do casal Amaral e Silva, mas de repente é presa sob a acusação de ter assassinado seu futuro marido, filho único do casal. A história, portanto, descreve a vida de Angélica, recém-chegada à prisão, seu relacionamento com as companheiras de cela e a investigação que revela os verdadeiros motivos por trás do crime que cometeu.

O livro foi a leitura mais significativa que realizamos até aquele momento. Desta vez, optei por não levar cópias impressas, permitindo que o livro fosse

compartilhado de mão em mão. Em um determinado ponto da história, “- Vocês tudo malandra vivida nunca se perguntaram por que ela do nada matou o noivo e porque vive falando com a mãe de um segredo?” (Trajano, 2021, p. 20), perguntei: "O que vocês acham que é o segredo que a personagem está escondendo?" As reações delas durante a leitura e suas suposições, que se aproximaram muito do que de fato aconteceu na história, me fizeram perceber o quão acertada foi a escolha desse livro.

A narrativa carregava o peso de ser envolvente e, ao mesmo tempo, difícil de ser lida, embora não fosse uma história real. O aspecto verdadeiramente real eram as conexões estabelecidas pelas detentas com suas próprias experiências durante a leitura. Em uma determinada parte da história, quando chegou a vez de Eva ler novamente, percebi que ela parou e pediu para a mulher ao lado que continuasse a leitura. Com a voz embargada ela começou a chorar, mais tarde entenderia o porquê.

A relação estabelecida pela participante com o livro revela o impacto que a identificação com a narrativa pode exercer na atribuição de significações de si e do mundo pelo sujeito. A literatura permite ao leitor fazer associações inesperadas e encontrar similaridades e sentidos para sua vida.

Mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas (Petit, 2009, p. 14).

A leitura vai além da simples decodificação de palavras; ela desencadeia uma experiência profunda de reflexão e imaginação. “Ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história” (Petit, 2009, p. 20). Quando Eva interrompe a leitura e chora, é possível perceber que a narrativa do livro permitiu estabelecer conexões com suas próprias experiências, emoções e memórias, mesmo em um contexto desafiador como o ambiente prisional, agindo como uma metáfora para as experiências vividas.

Terminamos a leitura, e houve uma grande agitação entre elas ao descobrir o desfecho da história de Angélica, a personagem principal. Perguntei se tinham gostado da leitura, e todas, empolgadas, responderam: "Sim, muito! Era exatamente o que a gente imaginava da história. Sabia que era isso que tinha acontecido com

ela” (Diário de Campo). Diante disso, pedi que escrevessem em suas cartas sobre como é estar na prisão, o que a prisão representa em suas vidas, como têm sido o cumprimento da pena e as trajetórias que as levaram até esse lugar.

Fernanda, que não sabe escrever nem ler por não ter sido alfabetizada, costuma compartilhar alguns eventos de sua vida comigo, enquanto Maria os transcreve para o papel. Quando terminei a pergunta sobre "como é estar aqui nesse espaço", Fernanda começou a repetir várias vezes: "É horrível, horrível, horrível, horrível estar aqui. Aqui o tempo não passa; um dia aqui é igual a 20, 30 anos, e o pior de tudo é quando chega a noite" (Diário de Campo).

Olhei para ela, curiosa com o final da frase, e perguntei por que de noite. No entanto, depois dela explicar, seus motivos pareceram bastante lógicos. Ela continuou: "De dia é mais fácil suportar estar aqui. A gente acorda, toma café, chimarrão, vai para o pátio, conversa. Mas à noite, quando todas as gurias deitam, as luzes se apagam, é quando a solidão aperta, quando bate a tristeza de não estar ao lado dos filhos, vendo eles crescer." E Maria complementa: "De dia, a cadeia funciona, é mais fácil se distrair. Aqui é o dia todo mate e cigarro" (Diário de Campo).

Na sequência Eva compartilha: "A prisão só me tirou. Eu perdi tudo desde que entrei. Nessa última vinda pra cá, minha irmã me disse que eu perderia tudo, e eu perdi. Nessa última prisão, meu filho e irmã morreram. Nem me avisaram, não pude ir nem para velar. Me falaram depois que tudo tinha acontecido."

Fernanda segue dizendo: "Aqui, de noite, é quando o filho chora e a mãe não vê. Por isso, aqui a gente deixa para tomar os remédios de noite. Eu vivia dopada, não aceitava que estava presa. Fui aceitar somente agora" (Diário de Campo). Fernanda está a alguns meses de sair da prisão, com a soltura prevista para janeiro de 2024, depois de ter sofrido um Processo Administrativo Disciplinar (PAD). Ela estava prestes a sair no início de 2023, mas foi pega com um telefone dentro da cela. Quando isso acontece, segundo elas, é comum retirarem o tempo de remição de pena que já acumularam por participação em projetos, o que volta a aumentar o tempo final da pena.

O depoimento de Fernanda foi a deixa necessária para entrarmos no assunto da medicalização nas prisões. Assim como uma das personagens do livro que se medicava até ter uma overdose no presídio porque se dopava para emagrecer e

aguentar ficar presa, todas, sem exceção, se medicam para aguentar viver dentro daquele espaço, suportar os dias passando e a vida permanecendo do mesmo jeito. Elas se medicam para enfrentar a pena de uma forma menos torturante. O excerto abaixo da história lida exemplifica essa situação debatida pelas mulheres no PEA.

Nathyeli estava fazendo um regime, mesmo usando manequim 38 estava se achando gorda e começou a tomar barbitúricos, fácil de conseguir, basta dizer ao médico que você não está bem da mente e você tem a droga que quiser para tirar a cadeia dormindo. O engraçado é que Nathy revendia drogas pra Nega Ângela na rua e nunca havia fumado um cigarro de maconha, porém estava viciada em remédios receitados dentro da legalidade da receita azul e do CRM do médico. Tudo muito prático e rápido e sem supervisão, toda noite o carcereiro entregava e ela guardava até juntar vários comprimidos, depois tomava vários, passava dias dormindo e pronto: de três a cinco quilos mais magra. Nathy não deu a mínima pra advertência de todas, que ela estava magra demais e que sua asma estava cada dia pior. Era madrugada de domingo, Angel ainda custava a dormir, percebeu Nathy meio agitada, veia jugular saltava, sua fala era cada vez mais sibilante e ofegante. [...] Nathy convulsionava em desespero, Angel e Kelão tentaram desenrolar a língua dela com as mãos e perceberam que havia sangue saindo de sua língua, então acharam que daria tempo, mas era tarde demais, Nathy estava morta, depois, saberiam que teve uma parada cardiorrespiratória por conta de remédios (Trajano, 2021, p. 24-25).

Eva compartilha que quase morreu na prisão pelo uso excessivo de remédios, e o choro dela durante a leitura se torna totalmente compreensível. “Eu vim para cá, eu pesava 110kg, me enchia de remédios, vivia dormindo, emagreci horrores, hoje não faço mais isso, mas só porque estou casada, se não continuaria me dopando pra ficar só dormindo” (Diário de Campo). A personagem Nathyeli se medicava para emagrecer, para se encaixar num padrão inexistente de mulher, criado pela sociedade. Eva acrescenta: “Passei a me ver aqui dentro da prisão, com as gurias. Antes daqui eu não fazia nada, não me arrumava, não fazia a sobrancelha, me vestia mal, não arrumava o cabelo. Agora, aqui, comecei a me ver mais, a me ajeitar mais”.

As mulheres reclusas reproduzem representações de feminino e feminilidade nos processos identitários e na construção narrativa da história de vida, ao certificarem a normatividade jurídica e penitenciária, associada à normatividade da feminilidade, expressa na preocupação de se apresentarem em conformidade com as noções hegemônicas de feminino e pela reapropriação estratégica destas representações, o que poderá ser justificado, em parte, por se encontrarem em contexto prisional (Silva, 2013, p. 67).

Conforme explicitado por Silva (2013), as mulheres privadas de liberdade reproduzem representações de feminilidade ao construírem suas narrativas de vida.

Na prisão, a concepção de “ser mulher” continua influenciando a subjetividade e moldando a identidade, crenças e valores de cada uma. Isso porque o sistema jurídico e penitenciário é estruturado com base em estereótipos associados ao padrão de mulher e da mulher criminosa dominantes na sociedade patriarcal. “Através do discurso jurídico a mulher é criada como sujeito genderizado”, com base em normas de gênero específicas de um espaço-tempo-histórico, o sistema jurídico cria dicotomizações da figura feminina, como boa ou má, honesta ou desonesta para o julgamento e aplicação das leis (Matos, 2006, p. 43).

Influenciadas pelos estereótipos de transgressão e feminilidade, as mulheres também são mais medicadas do que os homens na prisão. Além de serem o principal alvo de intervenções psiquiátricas e, portanto, mais diagnosticadas com transtornos mentais. Como consequência disso, muitas detentas associam a prisão como o fator principal que as leva a ter mais contato com drogas pesadas e desenvolver vícios em diferentes substâncias, tanto lícitas quanto ilícitas (Matos, 2006).

Pensamos que a elevada medicação das reclusas poderá estar relacionada com o modo estereotipado com que tradicionalmente se olha para a mulher transgressora (e.g., mais vulnerável à patologia), e que pode conduzir a que os sinais de tensão (por exemplo pelo afastamento em relação aos filhos) possam ser lidos como sintoma da “histeria” normalmente associada à natureza feminina (Almeda, 2003a). (Matos, 2006, p. 395).

Alguns fatores que contribuem para o aumento do sofrimento psíquico da mulher encarcerada estão relacionadas às violências simbólicas institucionais impostas como estratégia de controle, “se repetem os dispositivos de controle e punição através da feminilização, ‘domesticização’ e medicalização como formas disciplinares” (Silva, 2013, p. 68). Nesse sentido, Silva (2013) observa que nas sociedades neoliberais, os regimes penitenciários contribuem para a patologização das detentas, levando à sua medicalização e à imposição de regimes mais rígidos, com aumento da violência, principalmente verbal. Isso porque esses regimes promovem noções hegemônicas de feminino e feminilidade, o que pode resultar em um aumento do sofrimento entre as mulheres reclusas.

#### 4.6 DIA V - *Significados de liberdade*

Nesta oficina, o objetivo foi refletir sobre os significados atribuídos pelas detentas à liberdade. Para isso, foram selecionados dois poemas que abordam diferentes perspectivas: a liberdade física após o cumprimento de pena e a liberdade física e mental daqueles que estão fora das prisões. Um dos textos foi escrito por uma mulher enquanto estava encarcerada, e outro foi dedicado à população feminina privada de liberdade.

##### POEMA 1

##### Maria sofrida

Maria sofrida se põe a pensar: Em meio à cidade está o seu lar.  
 A cidade é grande e também popular,  
 Quem sabe alguém poderá lhe ajudar?  
 Num canto da casa, um berço está,  
 Contendo seu filho que se põe a chorar.  
 Pois saiba que o pranto dá dó de pensar...  
 Vem indesejado, não foi por amar,  
 Mas agora existe, quer se alimentar  
 E alimento não tem no meio do lar.  
 Desesperada, decidiu transgredir a lei que a formava  
 Passou a matar e também roubava.  
 Meses depois, aparece entre as grades um rosto desigual  
 Para ela, agora, a cadeia era um final.  
 Dois dias depois uma carta chegou,  
 Era de uma vizinha, que com ela se preocupou: 'Não temas, Maria' – e assim a  
 confortou  
 E a partir desse dia de seu filho cuidou.  
 Doze anos depois, o seu nome escutou  
 A guarda chamava. Correu e parou. 'O que você tanto esperava, agora chegou'  
 O portão se abriu e a libertou.  
 Chegando em casa, uma cena a aterrorizou: Sua casa, com faixas, os guarda  
 fechou.  
 Desesperada, pulou o isolamento  
 Entrando na casa, o maior tormento: Seu filho, pelas droga, ia perecendo  
 No chão se jogou, em pranto e lamento.  
 Se sentiu culpada pelo acontecimento,  
 Pois deveria estar lá em todos os momentos.  
 Maria sofrida e seu sofrimento.

*Gardênia, quando em castigo por muitos dias.* (Queiroz, 2015, p. 157-158)

##### POEMA 2

## LIBERDADE

Eu queria trazer palavras de liberdade,  
 mas lá fora as pessoas estão presas em seus trabalhos,  
 aprisionadas no transporte público lotado,  
 hipnotizadas por seus celulares.  
 Faz um tempo que ninguém olha no olho.  
 Faz um tempo que ninguém se abraça.  
 Mas hoje de manhã,  
 sem ninguém perceber,  
 eu segurei as mãos de uma companheira  
 e me lembrei do que se trata o afeto.  
 E agradeço por ter o céu por teto,  
 e por ter o sol, vez em quando,  
 a me banhar.  
 Já faz tempo que não vejo a lua  
 e ainda guardo o uivo dela aqui no peito,  
 e ouço meus sonhos,  
 sempre que me deito,  
 que eu só confio na voz que sai daqui de dentro.  
 Mas hoje cedo  
 um passarinho de pluma azul me visitou  
 e trouxe histórias que,  
 considero, são a verdade  
 das memórias que trago  
 da realidade:  
 cores, sonhos, cheiros, pessoas,  
 histórias, amizade.  
 Tudo isso é que se chama liberdade.

*Dedicado às mulheres em situação de privação de liberdade da Colônia Penal Feminina de Buíque/Pernambuco.*

**Letícia Brito** (Duarte, 2019, p. 136-137)

Esse foi o encontro com menos interação que tivemos. O grupo estava mais silencioso e menos participativo. Acredito que talvez a escolha dos textos não tenha sido tão assertada, ou talvez o tema escolhido seja um assunto sensível. Além disso, o grupo estava mais desanimado. Algumas estavam gripadas, outras mencionaram que estavam cansadas porque foram para o banho de sol mais tarde e não conseguiram dormir depois do almoço.

Nesta oficina, contávamos com 6 mulheres, pois Bruna foi transferida para outra unidade prisional, um rodízio que é bastante comum entre as detentas, conforme me explicaram. E a outra, Joana, que não quis comparecer novamente.

Oficialmente, ficamos na salinha administrativa, uma sala pequena, barulhenta e ainda mais vigiada. Curiosamente, nesta semana a oficina pôde começar exatamente no horário previsto, às 14h30. Segundo os agentes penitenciários, a prisão estava tranquila nesse dia.

Comecei o encontro explicando a temática e perguntei a elas o que a palavra "liberdade" as faz lembrar. Que sensação elas sentem ao pensar na liberdade? O que a liberdade significa considerando o tempo em que estão privadas de liberdade? As respostas foram diversas, mas breves, como, por exemplo: "dar um abraço", "casa", "filhos", "ir embora"... Algumas delas também compartilharam: "liberdade aqui só se for física porque aqui não temos liberdade de expressão" e "aqui não dá pra dizer nada" (Diário de Campo).

Após a leitura dos poemas e a discussão sobre quais foram as sensações que elas tiveram ao lê-los, e que tipo de liberdade as autoras buscavam transmitir, surgiram alguns comentários relacionados às vidas das participantes. De acordo com as mulheres, a história da "Maria sofrida" causou uma forte impressão, e a liberdade, no caso dela, representava "a busca pela paz, a mulher estava em busca da paz dela" (Diário de Campo). Nesse momento, ao conversar sobre a história verídica da mulher, Eva, que sempre compartilha um pouco de sua vida nos encontros, relatou: "Ontem quase surtei quando me dei conta de que fechou exatamente seis anos que estou aqui. Ontem fechou seis anos desde o dia em que entrei, que não vejo mais meus filhos, meus netos..." (Diário de Campo).

A história de Maria Sofrida mexeu com elas porque a liberdade veio com um castigo, com uma perda. A prisão tirou dela o filho. E mais ainda porque a escrita foi feita por uma mulher em um momento de castigo, semelhante à história compartilhada por Eva no encontro anterior, ao denunciar as perdas que vivenciou ao ingressar na instituição. Por outro lado, o segundo poema destaca que, mesmo em liberdade física, algumas pessoas estão aprisionadas em outros aspectos de suas vidas: "Tem gente lá fora mais presa do que nós aqui dentro, elas não se abraçam mais, não têm amizades verdadeiras, isso não é liberdade. As pessoas estão presas lá fora em seus trabalhos" (Diário de Campo). Uma das detentas, Carol, que nunca se manifesta oralmente, mas sempre escreve bastante nas cartas, rompe o silêncio e fala: "Quero sair daqui, trabalhar, ver meus filhos, mudar de vida..."

Em um determinado momento do encontro, o barulho estava alto e difícil de ignorar. Como na semana anterior os agentes penitenciários encostaram a porta, saí da sala e perguntei se poderia encostá-la novamente. A assistente social foi comigo até a sala e fechou a porta. Um minuto depois, ela voltou e disse: "Eles [agentes penitenciários] disseram para deixar aberta". Após abrirem a porta novamente, Lúcia, que não foi ao encontro da semana anterior, riu e comentou: "É porque a assassina está aqui hoje". Diferentemente do restante das mulheres, Lúcia está cumprindo pena por tentativa de homicídio. Condenada a cumprir 16 anos, após recorrer, sua sentença foi reduzida para 12 anos. Fiquei impressionada com o comentário, porque ela geralmente mantém certa distância nas oficinas e raramente compartilha informações pessoais, seja oralmente ou por escrito.

Para a escrita solicitei que compartilhassem comigo o que a liberdade representa para cada uma e quais são os planos para o futuro. Em meio à escrita, como em todas as oficinas em que Lúcia esteve presente, olhando as outras escreverem, ela pergunta à colega ao lado a mesma frase sempre: "O que tu tá escrevendo?" As outras compartilham ideias de como ela pode iniciar sua escrita e, nesse meio tempo, conversam sobre as dificuldades que têm na redação, que em breve vão precisar fazer as provas do ENCCEJA. "Tenho dificuldade em escrever redações", disse para outra colega, e Daniela responde: "Ó, então essas cartas vão te ajudar" (Diário de Campo).

#### **4.7 DIA VI - *Ser mulher***

Depois de semanas longas e, ao mesmo tempo, curtas de encontros, chegamos ao final das oficinas. Na sexta oficina, três mulheres faltaram: Bruna (que foi transferida), Daniela e Lúcia. Seguimos o último encontro com cinco participantes: Maria, Carol, Fernanda, Joana e Eva. Para a última roda de leitura, foram selecionados dois textos, o conto "Natalina Soledad" do livro "Insubmissas Lágrimas de Mulheres" escrito por Conceição Evaristo (2020) e o poema "Mulher de Palavra" escrito por Luz Ribeiro (2019).

### **MULHER DE PALAVRA**

sou mulher de papel

me compõem celulose e celulite  
me derreto fácil  
me arremesso frágil  
me quiseram ágil  
eu leito, tento  
sou mole de iguais peitos flácidos  
e seio farto  
outrora plácido  
hoje turbulento  
minhas estrias são mapas  
que não levam a lugar algum  
são marcas de uma cansável aceitação  
de quem já ousou caber nos incabíveis:  
38, liso, moda, mídia, média...  
fracasso, eu não me caibo  
meu mundo é vasto  
número 44  
punho de aço  
cabelo em riste  
o abraçar insiste  
mas me mudo rápido  
solidão persiste  
amorenaram-me e eu amornei  
me queriam quente  
mas sou ardida  
instantaneamente em três minutos  
fico fria, vê?  
como mulher meu papel  
deveria ser o de cuidar da família  
deveria ser o de servir a meu esposo  
deveria ser o de gerar cinco filhos  
deveria ser o de criar os cinco filhos  
e ainda cuidar dos cachorros  
deveria ser o de propiciar gozo  
mas eu devo e não nego  
e essa dívida é uma dívida  
e na dívida deixo o pagamento  
em aberto  
estou fora do prumo

não ando nas linhas  
extrapolo as margens  
sou papelote  
sou só um risco na folha  
e arrisco riscar poesias  
eu rio ansiando amar  
em mim, só o riso é frouxo  
talvez os braços também  
deixo todo o mundo escapar  
permanece o que convém

as pernas são fortes  
o chão é que me escapa  
com mania de voo  
poemas dão asas  
eu não estou nos livros  
por isso escrevo histórias  
o avançar do calendário  
demarca minha trajetória  
sou mulher de papel  
no papel e fora dele  
que oxalá me permita agora  
ser uma mulher de palavra

**Luz Ribeiro** (Duarte, 2019, p. 162-165)

Os textos foram escolhidos por possibilitarem a reflexão sobre alguns dos desafios enfrentados pelas mulheres, as representações sociais de feminilidade, características físicas, papéis sociais e expectativas impostas a elas. Considerando que na oficina "Prisão" surgiu a temática da pressão estética, o poema "Mulher de Palavra" traz trechos que abordam o corpo e a aceitação, ao mencionar a celulite, seios flácidos e estrias, "me vi nessa parte, visto 44" (Eva). Ele desafia a pressão da sociedade por um corpo perfeito, ressaltando a dificuldade das mulheres em aceitar seus corpos como são e enfrentar os padrões irreais de beleza impostos.

A autora expressa sua resistência às expectativas sociais e questiona os papéis tradicionais atribuídos às mulheres. "As mulheres têm um papel a desempenhar" (Maria). Ela desafia as noções preestabelecidas de cuidar da família e servir ao esposo, reivindicando sua própria liberdade, autonomia e realização pessoal. "As mulheres trabalham muito mais que os homens" (Carol). Além disso, o poema aborda a importância da autoexpressão e da escrita, ser uma "mulher de palavra", dando significado ao que as mulheres estão fazendo nessas oficinas, "eu não estou nos livros, por isso escrevo histórias" (Duarte, 2019, p. 165), destacando o poder da escrita e da expressão artística como formas de dar voz às experiências vividas e visibilizar as histórias de vida das mulheres.

As mulheres fazem parte do que Perrot (2017) definiu como "os excluídos da História" para se referir aos presos, às mulheres e aos operários, cujas experiências foram sistematicamente ignoradas na narrativa da História, ou, nas palavras de Luz Ribeiro, "nos livros". A história das mulheres é observada e contada por homens. "A

carência de fontes diretas, ligada a essa mediação perpétua e indiscreta, constitui um tremendo meio de ocultamento (p. 171).”

Por sua vez, o conto “Natalina Soledad” aborda as dificuldades que a personagem enfrentou ao nascer mulher em uma família que desejava um filho homem e valorizava muito a masculinidade. Sendo uma filha indesejada, ela é batizada com um nome debochado, “Troçoléia Silveira”. O conto explora questões como as expectativas de gênero e os conflitos familiares. A dinâmica familiar retratada na história reflete os desafios e tensões presentes em muitas famílias em relação à identidade de gênero, a desvalorização da mulher e à conformidade com as normas patriarcais.

Dois pontos-chave da história são particularmente relevantes. Primeiro, a Troçoléia encontra afeto na figura da empregada doméstica Margarida, e quando esta deixa a casa, a narrativa aborda como as mulheres muitas vezes têm que enfrentar a falta de suporte e superar as dificuldades sozinhas. Segundo, a questão da autonomia e empoderamento ao escolher mudar seu próprio nome. Troçoléia escolhe um novo nome para si mesma “Natalina Soledad”. Essa ação pode ser vista como uma forma de reivindicar sua própria identidade e romper com as expectativas impostas pelos pais e pela sociedade, além de reafirmar sua individualidade. “A família não queria ela, ela esperou os pais morrerem para poder ser quem é” (Fernanda).

Esses dois pontos são comuns nas histórias de vida de mulheres na prisão. Frequentemente elas enfrentam a solidão devido ao abandono por parte do marido e familiares e precisam superar obstáculos por conta própria, como as adversidades do cotidiano da prisão e a obtenção de suprimentos básicos para o dia a dia. Fernanda afirma sobre a solidão feminina na prisão: “Quando tu vem para um lugar desses, tu é totalmente esquecida, por todo mundo”; “Até pelos familiares muitas vezes.” E Eva complementa: “Quando o homem está preso, eles sempre têm assistência, até arranjar outra namorada, eles arranjam bem rapidinho” (Diário de Campo). Além disso, elas têm que lidar com a perda de sua identidade, ao serem despedidas de tudo aquilo que as constituem, incluindo seus próprios nomes, ao serem admitidas em instituições totais como prisões. Analisemos o relato de Fernanda na carta abaixo.

Figura 4 - Carta escrita por Fernanda

O que significa ser mulher dentro da prisão pra mim é apenas um momento de aprendizado pagar a pena é uma grande conquista e tudo o que almejamos é a nossa liberdade. Não significamos muita coisa dentro desse lugar somos apenas mais uma, mais um número. Não temos muitas das vezes nem ordem para ver nossos filhos.

*“O que significa ser mulher dentro da prisão pra mim é apenas um momento de aprendizado pagar a pena é uma grande conquista e tudo o que almejamos é a nossa liberdade. **Não significamos muita coisa dentro desse lugar somos apenas mais uma, mais um número.** Não temos muitas das vezes nem ordem para ver nossos filhos.”*

A instituição prisão busca retirar do sujeito todos os seus traços de identidade pessoal, dificultando para o detento entender aspectos de si mesmo e da vida diária, a partir de diferentes formas de “mutilações”, como as barreiras colocadas pelas instituições entre o mundo interno e externo, que retiram os papéis antes desempenhados pelos sujeitos. Segundo Goffman (2001, p. 27), “talvez a mais significativa dessas posses não seja física, pois é nosso nome; qualquer que seja a maneira de ser chamado, a perda de nosso nome é uma grande mutilação do eu”.

No início da oficina, fiz uma introdução explicando a temática deste encontro, que é “ser mulher”, e como se conecta com as oficinas anteriores. Destaquei a importância de perceber essa linearidade para que as escolhas dos temas façam sentido para elas, considerando como ser mulher é influenciado pelas outras vivências que compartilharam.

Em seguida, lembrei brevemente os gêneros textuais com os quais trabalhamos: crônica-reportagem, conto, tirinha, ensaio, romance e poema. Isso foi

feito para que percebessem o quanto a literatura pode ser acessível e apresentar diferentes linguagens e formas de se relacionar com o texto e a escrita das autoras. Também abordamos a diversidade presente na literatura. Elas compartilharam um pouco sobre o que costumam ler, mencionando jornais, revistas, cartas e, ocasionalmente, romances, entre outros. É importante destacar que durante esses encontros, trabalhamos exclusivamente com obras de escritoras mulheres, “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” (Kleiman; Santos-Marques, 2023, p. 14).

Antes da leitura, comecei perguntando a elas: “O que significa para você ser mulher?”, “Quais são os desafios que as mulheres enfrentam na prisão?” Elas responderam: “Não poder ver meu filho” (Maria). As respostas foram pouco diversas, o que, assim como nas outras oficinas, deu para perceber que suas narrativas estão muito voltadas para a família e na criação dos filhos. Isso é bastante comum em relatos de outras mulheres privadas de liberdade também. Para elas, é desafiador imaginar-se ocupando outros papéis e tendo outras narrativas e identidades que vão além do papel de “mãe”. Ser mulher é “ser mãe” (Maria); “depois que fui mãe virei mulher” (Eva); “mudou tudo para melhor [filhos]”; “ter alguém para se preocupar” (Fernanda).

Ao entrarmos no assunto “ser mulher”, elas abordaram o quão difícil é ser mulher na sociedade, porque muitas sofrem inúmeras violências e abusos dos seus maridos. Essa foi uma questão bem presente nas conversas dos encontros anteriores, sobretudo na terceira oficina “Trabalho”. Ao relatarem as cobranças e violências domésticas, quase todas tinham experiências com relacionamentos abusivos e foram vítimas de violência sexual. Eva compartilhou algumas de suas experiências: “vivi num casamento que não era feliz porque não me achava mulher suficiente para sustentar uma família. Meu marido queria que eu abortasse porque não aceitou minha filha [...] ela viveu menos de um mês e faleceu”. Ela reforçou dizendo que não achava que daria conta de sustentar a família. Explicou que começou a varrer as ruas e depois se envolveu com o tráfico para não depender mais do marido. Foi quase unânime entre elas a ideia de “ser uma mulher independente, não depender de homem, ser eu por eu mesma” (Diário de Campo).

Comentaram que constantemente ouvem notícias de mulheres sendo mortas. Isso as levou a discutir a Lei Maria da Penha e como, em suas perspectivas, a lei piorou uma situação que já era precária para muitas mulheres em circunstâncias semelhantes às delas. Uma delas disse: "A mulher vai lá e denuncia, o homem vai preso, quando sai, sai com raiva e mata a mulher. Piorou muito a morte de mulheres pelos maridos depois da lei." (Diário de Campo).

O sentimento de desamparo pelo sistema de justiça relatado por elas é generalizado. Sem políticas de assistência que deem condições para que essas mulheres possam deixar seus maridos, a realidade é que as condições permaneçam as mesmas. O Estado, ao não combater a violência de gênero que afeta desproporcionalmente um grupo específico de mulheres, amplia as vulnerabilidades sociais que vivenciam. "Quando essas mulheres pedem ajuda ao Estado carcerário, às vezes elas mesmas são diretamente punidas" (Srinivasan, 2021, p. 203).

As mulheres pobres e negras são as que mais sofrem violência doméstica no Brasil, e desde que a Lei Maria da Penha foi promulgada, as denúncias contra violência doméstica caíram drasticamente, isso porque essas mulheres não sentem confiança em pedir ajuda à polícia. "Elas temem que seus parceiros sejam presos em condições tenebrosas e se preocupam com sua capacidade de manter a casa sozinhas, sem suporte econômico do Estado" (p. 203). Além disso, temem a violência retaliatória após a prisão dos companheiros; a incidência desse tipo de violência "está relacionada à pobreza, ao desemprego e ao uso de drogas e álcool - fatores que afetam sobretudo as comunidades negras e latinas" (Srinivasan, 2021, p. 203).

Conversamos sobre como, de fato, a lei foi uma vitória importante na luta contra a violência doméstica e, sobretudo, de gênero, desconstruindo a ideia da mulher como propriedade do marido, que pode ser "ensinada" por vias violentas quando desagrada o companheiro. No entanto, é possível considerar também como a denúncia do marido pode conseqüentemente aumentar a vulnerabilidade em que muitas mulheres se encontram, sem confiarem na polícia e na legislação para protegê-las, devido às chances de serem obrigadas a enfrentar o marido depois, o que é uma preocupação real.

Perguntei se a prisão modificou a forma como elas se veem como mulher. Maria respondeu: “A prisão não mudou a forma como eu me enxergo, mas muitas coisas mudaram na minha cabeça. Sempre tive orgulho da mulher que sou.” Outra participante afirmou: “Muitas coisas em mim mudaram.” E outra acrescentou: “Nunca gostei de depender de homem nenhum.”

Um ponto importante que surgiu com frequência nas cartas da primeira oficina e agora nesta última oficina nas falas, principalmente, é a frequente presença dos filhos como parte de sua “identidade”, como se enxergam enquanto mulher. Essa relação mulher-maternidade apareceu bastante nas cartas, como ilustram alguns dos exemplos a seguir.

Figura 5 - Carta escrita por Joana

Mulher para ~~ser~~ mim é ser ter o prazer de ser mãe.

*“Mulher para mim é ser ter o prazer de ser mãe.”*

Figura 6 - Carta escrita por Carol

21/06/2023  
Joana  
para mim ser mulher significa ser mãe  
... de Ter aqui Nesse Lugar Aqui ma

*“Pra mim ser mulher significa ser mãe.”*

Existe um pilar ideal do que é a essência feminina, do valor atribuído à mulher na sociedade, que é reconhecer-se nesse papel de mãe, de nutrir um sentimento dado como inato, de conseguir responder às cobranças por algo que é inalcançável, que é essa maternidade perfeita, o que torna difícil enxergar-se como outra coisa senão mãe.

O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. (Badinter, 1985, p. 19).

Badinter (1985) evidencia que essa concepção de maternidade como algo instintivo da natureza da mulher sustenta a ideia de que as mulheres naturalmente possuíam todas as habilidades necessárias para desempenhar esse papel após se tornarem mães. Contudo, a pressão para se encaixar nesse estereótipo pode fazer com que as mulheres se sintam culpadas quando não correspondem a essa expectativa, sobretudo quando são arbitrariamente afastadas de seus filhos para irem para a prisão. A culpa também pode ser grande quando as mães perdem a guarda dos filhos durante o período de encarceramento, e eles são encaminhados para adoção, contribuindo para o sentimento de que falharam como mulher e mãe e agravando o sofrimento mental daquelas que se encontram privadas de liberdade.

Ao mencionarem nos encontros que “a separação dos filhos é a dor mais difícil do cárcere” (Diário de Campo), podemos refletir sobre a importância da comunicação e do apoio emocional nesse período de encarceramento, tanto para mães quanto para os filhos. A prisão produz vulnerabilidades tanto para quem está encarcerado quanto para os familiares que ficam sem o suporte material e emocional. À vista disso, Matos (2006, p. 220) esclarece:

Se considerarmos, por exemplo, as preocupações com os filhos, uma das principais fontes de ansiedade da mulher detida, os estudos mostram que os agentes de controle não dão apoio às reclusas, mas antes punem mais estas mulheres por acharem que não cuidaram da família adequadamente (e.g., Carlen, 1983). Isto desencadeia tensão e reação das reclusas, quase sempre interpretada como “histeria” inerente à sua natureza feminina (Almeda, 2003a).

Nessa perspectiva, Cunha e Granja (2012 apud Silva, 2013, p. 68) identificam o modelo de domesticidade e a imposição de valores de responsabilização maternal nas prisões, bem como a influência das expectativas sociais e das normas de gênero nas vidas das mulheres em contextos de encarceramento. Segundo as autoras, a presença dos filhos nos discursos das mulheres encarceradas, pode ser utilizada como uma “técnica de neutralização genderizada para a rejeição de uma identidade desviante”.

Conforme explicitam as autoras, mulheres encarceradas podem se sentir pressionadas a se conformar com as normas tradicionais de feminilidade e maternidade, mesmo no sistema prisional. Nesse contexto, a maternidade pode ser vista como uma forma de manter uma identidade socialmente “aceitável” e evitar a estigmatização da “mulher criminosa”. Ou seja, essa estratégia de “neutralização genderizada” pode ser utilizada como resistência e adaptação das mulheres ao ambiente prisional, como uma estratégia de sobrevivência e proteção, especialmente quando se trata de garantir a visita de seus filhos e manter uma conexão com o mundo fora da prisão.

Nessa sexta-feira teve visita assistida no presídio, Eva recebe a visita de vez em quando do filho dela que está cumprindo medida socioeducativa na FASE (quando ele é liberado). Nesse dia, ele tinha sido liberado e levou o irmão mais novo para ver a mãe. Eva disse que conversou com o filho sobre o poema que trabalhamos na oficina Liberdade, e disse que logo eles estariam juntos. Percebi ali como a oficina reverberou ao longo da semana para algumas delas. Joana, que não tinha ido na quinta oficina, escreveu a carta sobre “liberdade” e me entregou nesse último encontro. Na semana anterior, Maria pediu folhas para que me escrevesse uma carta durante a semana, nos dias que não nos vemos. Recebi dela e de Fernanda (já que ela é a escriba da companheira) duas cartas de despedida.

Após os debates que surgiram com base na leitura, partimos para a etapa final da escrita, na qual cada uma escreveu sobre o que significa ser mulher para elas. Nesse dia, precisei encerrar meia hora antes, justamente no encontro em que mais conversamos e tivemos trocas interessantes. Distribuí como presentes algumas canetas, folhas e envelopes, como um incentivo para continuarem escrevendo outras cartas. Eva comentou: "Eu escrevo bastante carta, não escrevo mais 'catatau'." Eva explicou que os bilhetes têm nomes diferentes em cada unidade prisional, como em Uruguaiana, onde são chamados de "CTT". Um dos agentes penitenciários encosta na porta e pergunta se já posso liberar o grupo, ia ter conferência.

Assim, me despedi das oito mulheres, das oito histórias de vida que cruzaram o meu caminho e deram origem a esta escrita. E como toda carta requer uma resposta, todas as mulheres que participaram das oficinas foram respondidas no final dos encontros.

## **5. ENTRE AS LINHAS DAS CARTAS: REALIDADES QUE ATRAVESSAM AS ESCRITAS**

Este capítulo analisa os usos que as mulheres fizeram da escrita de cartas nas oficinas de leitura e escrita desenvolvidas nesta pesquisa. Além disso, o capítulo aborda o modo como os textos epistolares se configuram como uma prática de letramento das mulheres em contextos de privação de liberdade, com características próprias, em que escrever torna-se um exercício de reflexão sobre si, principalmente no que tange à experiência do encarceramento e aos sentimentos e sofrimento decorrentes da privação de liberdade.

### **5.1 NOTAS SOBRE A ESCRITA EPISTOLAR**

Carta - substantivo feminino; conversa prolongada no tempo-espaço; pertence ao grupo de objetos “espelho” cujo conteúdo transborda o continente; pode conter pessoas, lembranças, relatos, conselhos, mistérios, imagens, objetos, fragmentos (de si e do outro), aproximações e rompimentos; une dois pontos no espaço; pressupõe o desapego daquilo que se deixa dentro; objeto de manutenção de vínculo; e registro no papel daquilo que se sente e pensa; está frequentemente acompanhada dos verbos (re)ler, abrir(-se), escrever(-se), enviar(-se), entender(-se), esperar, receber, perder(-se), encontrar(-se), emocionar(-se), entregar(-se), dizer, surpreender(-se), responder, despejar(-se); em alguns casos pode não ter volta (Moreira, 2019, p. 133).

A escrita de cartas em contexto de privação de liberdade representa muito mais do que apenas a manutenção do diálogo entre duas pessoas que estão fisicamente distantes, entre o escritor-autor e o destinatário-leitor. Quando falamos de uma escrita epistolar situada em um espaço-tempo como a prisão, a escrita pode representar diferentes possibilidades para quem escreve, tais como a manutenção de vínculos afetivos, o desabafo, a confissão, o pedido de ajuda. Possibilidades essas que desempenham outros sentidos pelas condições peculiares em que são produzidas.

Determinadas características do sistema prisional vão interferir diretamente nas práticas de letramento que acontecem na prisão, por exemplo: a proibição do uso dos meios de comunicação mais utilizados pela sociedade, como redes sociais nos celulares; a vigilância da comunicação pela administração da prisão e a baixa

oferta educativa no cárcere (Godinho, no prelo, p. 7). Nesse cenário, a carta desempenha um papel central nas formas de comunicação.

É necessário ter cautela com o que será registrado no papel, uma vez que essas escritas são constantemente vigiadas pela administração da prisão. Ao enviar, receber correspondência ou até mesmo escrever em uma oficina, por exemplo, as detentas não têm certeza se apenas os destinatários lerão, e se posteriormente não sofrerão penalidades pelo que estão relatando nas cartas sobre o que vivem lá dentro. “É possível afirmar que as mulheres privadas de liberdade constituem um grupo social cujos usos da leitura e da escrita são influenciados pelo contexto de encarceramento em que se encontram” (Godinho, 2023, p. 5).

Vinhas (2023), ao realizar uma análise discursiva dos textos de mulheres em situação de encarceramento, identifica na escrita a representação da prisão como um acontecimento traumático. A principal característica disso é a não nomeação do espaço, em uma tentativa de não encontro com esse acontecimento. Muitas vezes, “não nomear é a forma possível de ser na prisão” (Vinhas, 2023, p. 15), é a negação do acontecimento. Para isso, as mulheres encontram diferentes construções linguísticas para não mencionar diretamente a prisão, por exemplo, “esse lugar”, permitindo compreender como o encarceramento produz, no corpo e na linguagem, o acontecimento traumático relacionado aos lugares de enunciação e aos processos de subjetivação.

Esses momentos de escrita autobiográfica no cárcere são uma oportunidade das mulheres “publicizarem”, mesmo que para um seleto grupo de pessoas que terão acesso aos escritos, suas histórias de vida. A pouca diversidade de livros escritos por mulheres presas reflete diversas problemáticas de gênero, da reclusão da mulher ao espaço privado, doméstico, no qual sua história passa a ser contada oralmente entre outras mulheres, por diário ou cartas. As mulheres “que, por questões de constrangimento social, tiveram seus esforços de expressão pública vetados, restando-lhes exatamente os espaços privados, entre os quais os de uma escrita de si” (Gomes, 2004, p. 9). Esses espaços de produção escrita na prisão se tornam uma possibilidade, quando não a única, de mulheres reconhecerem-se a si através dos seus escritos e, de uma certa forma, contestarem o silenciamento.

As condições implícitas e explícitas de existência na prisão dão à escrita de si contornos específicos. As detentas podem alterar o conteúdo da mensagem ou

encontrar diferentes possibilidades na linguagem para se comunicar. Durante a escrita, o sujeito está criando uma identidade para si, colocando em prática a autopercepção, “a escrita de si assume a subjetividade do seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a ‘sua’ verdade.” (Gomes, 2004, p. 14).

Dito isso, neste subcapítulo, tenho a intenção de investigar “o que pode ser lido quando se leem as cartas” (Camargo, 2000, p. 210). Sem a pretensão de fazer uma análise textual para apontar erros gramaticais, mas sim de buscar similaridades nos escritos das oito participantes das oficinas, considerando o perfil das mulheres, que estão temporariamente privadas de liberdade, têm baixa escolaridade em relação à universalização da educação, e pouco ou nenhum contato com atividades educativas de escrita no cárcere.

Camargo (2000, p. 204) ressalta como a escrita das cartas reflete a história dos sujeitos e da cultura. Ao analisar o ato de escrever, podemos descobrir os modos como essas histórias de escrita são registradas, desde o ato de datar as cartas, que delimita lugares e momentos específicos na vida dos sujeitos. Isso nos ajuda a entender como os sujeitos que escrevem e leem cartas deixam suas marcas, fornecendo pistas importantes para entender a formação do sujeito da escrita.

Pretendo pensar, embasada nos Novos Estudos do Letramento (NEL), os usos que as mulheres fizeram da escrita nas cartas e na importância do texto escrito como prática de letramento na prisão, bem como refletir sobre a importância da escrita de si como forma de promoção da autoestima e contraposição ao estigma que mulheres privadas de liberdade carregam, “criando espaços para a inserção de suas vozes e legitimando sua escrita pela constante atenção ao *que dizem* e não *como dizem*” (Kleiman; Santos-Marques, 2023, p. 9, grifos das autoras).

Carta. Objeto cuja materialidade se traduz nas cores, no apalpar, nas formas, nas letras e nas múltiplas combinações desses elementos; materialidade que também pode ser um conjunto de folhas avulsas ou textos porque são produções escritas; cartas que são discursos, porque nelas se buscam significações históricas. (Camargo, 2000, p. 205).

Conforme Camargo (2000) descreve, as cartas são discursos, veículos de significado e expressão que podem ser interpretados à luz de seu contexto histórico e cultural. As cartas têm desempenhado um papel fundamental ao longo da história

como meio de comunicação pessoal, político e cultural, indo além das palavras escritas; são uma experiência sensorial que envolve cores, texturas e formas.

Por ser amplamente utilizada ao longo da história, sua estrutura é comumente conhecida. Seja por experiência pessoal, por ter sido utilizada como forma prioritária de correspondência, ou por tê-la aprendido na escola como parte do currículo de língua portuguesa e literatura, na qual os alunos aprendem a compor cartas, incluindo a saudação, o corpo do texto e a despedida ou até mesmo pela presença em elementos como filmes e fotografias.

“Cartas são, assim, um tipo de escrita que tem fórmulas muito conhecidas” (Gomes, 2004, p. 20). A carta tem elementos facilmente identificáveis, como o remetente, o destinatário, a data e a assinatura. No entanto, a partir dos excertos abaixo é possível identificar que, por vezes, as detentas não escrevem todos os elementos, ocasionalmente começando sem saudações, data ou destinatário.

Ao não seguirem essa estrutura, as mulheres formulam diferentes hipóteses sobre o gênero textual carta para a construção de suas escritas, comumente misturando elementos do gênero de fábulas. A participante Eva dava títulos ao iniciar a escrita, como “Minha história” ou “Minha Vida”, e utilizava a palavra “Fim” para o encerramento. Da mesma forma, a participante Carol sempre terminava as cartas com a seguinte frase: *“mas enfim é o que tenho pra falar. Fim”*, alternando entre o presente e o passado, ou dava título para o texto, como podemos ver na figura abaixo, aproximando-se também da redação, de uma escrita mais relacionada ao ambiente escolar.

Figura 7 - Carta escrita por Carol

Oi Isabela Pra mim o que significa liberdade

26/05/2023

“Oi Isabela  
Pra mim o que significa liberdade”

As participantes Carol e Eva reproduzem em suas escritas elementos textuais presentes em diferentes gêneros, como contos ou fábulas, devido à falta de

familiaridade e clareza em relação à estrutura da carta, ou porque se sentem mais à vontade em se expressar por meio de narrativas familiares. As participantes Maria, Daniela, Fernanda e Lúcia demonstram reconhecer com clareza as características do gênero carta, apesar de mudarem um pouco no decorrer das oficinas algumas características no cabeçalho, saudação, corpo do texto e despedida; entendem que a estrutura é direcionada à comunicação com um destinatário. Todavia, em alguns momentos, Lúcia escrevia pouquíssimo e de maneira muito objetiva, como se respondesse a uma pergunta, por vezes parecendo um bilhete, com uma mensagem breve e informal. Por fim, Bruna e Joana não apresentavam elementos característicos das cartas, a escrita parecia um texto autobiográfico, sobretudo Bruna, em que não apresentava assinatura, destinatário, data, focando em se apresentar e narrar sua história de maneira cronológica e reflexiva.

Em relação à estrutura, nas figuras abaixo, as participantes Bruna e Carol iniciam a escrita direto ao se apresentar, sem fazer qualquer tipo de saudação, apontar a data ou mencionar quem é o destinatário. A ausência de destinatário foi o mais frequente nas escritas das mulheres. Mesmo tendo sido avisadas de que as cartas seriam para a pesquisadora, não foi algo que se refletiu de maneira expressiva nas escritas, sobretudo nas primeiras oficinas. O comum foi encontrar saudações mais genéricas como "Oi!" ou "Boa tarde", o que demonstra a falta de vínculo ou expectativa com o destinatário-leitor.

Figura 8 - Carta escrita por Bruna

Sou [redacted], tenho 21 anos, tive uma infância calma, nunca me faltou nada, aos 13 anos começa algumas

Figura 9 - Carta escrita por Carol

meu nome é [redacted]

Em relação à escrita das datas, a forma mais utilizada nas cartas era a data abreviada no início do texto, no formato DIA/MÊS/ANO. Por vezes uma mesma

pessoa apresentava diferentes formatos de escrita das cartas; em cada oficina, mudava a forma de registro da data (abreviada ou por extenso), e a presença de destinatário e o tipo de saudação não tinham um padrão, como podemos ver nas escritas da participante Lúcia. Nenhuma delas incluiu a localização. A ausência desse detalhe pode ser porque eu estava presente enquanto elas escreviam e, portanto, já sabia de onde essas cartas haviam sido produzidas. Outra possibilidade é que tenha sido uma forma momentânea de negar esse espaço da prisão, uma tentativa de distanciar um pouco suas histórias desse contexto de privação de liberdade.

Figura 10 - Carta escrita por Lúcia

Oi !!!  
 Meu nome, é [redacted] Junho, 28 anos  
 Obrigada.  
 Bjs

Figura 11 - Carta escrita por Lúcia

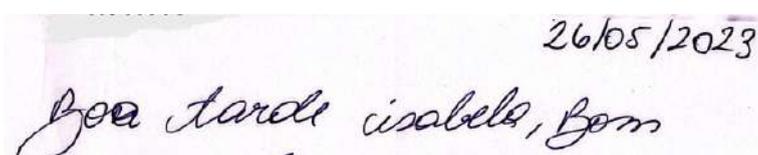
[redacted] 12/5/2023  
 Bom eu nunca tive oportunidade  
 de trabalho hoje em dia fa' trabalho  
 aqui como cozinheira na cozinha  
 da guarda.  
 Meus pensamentos agora é sair  
 daqui trabalhar e ~~terminar~~ terminar  
 de criar meus filhos.

Os exemplos acima ilustram essas mudanças. A mesma participante Lúcia na primeira oficina não apresenta destinatário ou data, mas inicia a escrita com um “Oi!” e finaliza com um agradecimento e despedida. Por outro lado, na terceira

oficina, ela já não inclui nenhum elemento característico da estrutura da carta, exceto a data, deixando sua escrita o mais breve e objetiva possível, concentrando-se apenas no conteúdo da mensagem.

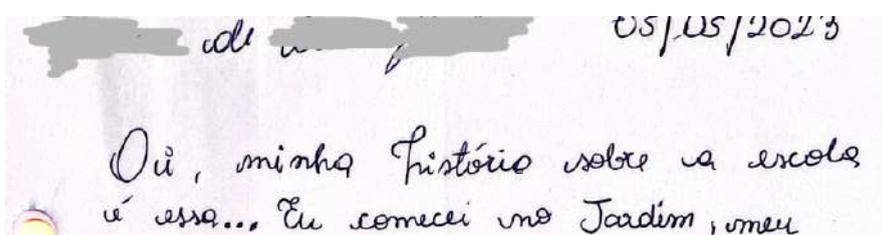
Não obstante, Maria, por exemplo, apresenta em todas as cartas a mesma estrutura com o nome dela no topo antes do texto, ao lado da data abreviada, e diferentes formas de saudações, como “Boa tarde Isabela”; “Oi Isabela”, “Oi, minha história...”; “Oi Isabela, como você está?”, “Oi hoje estou escrevendo...”.

Figura 12 - Carta escrita por Maria



26/05/2023  
Boa tarde isabela, Bom

Figura 13 - Carta escrita por Maria



05/05/2023  
Oi, minha história sobre a escola é essa... Eu comecei no Jardim, meu

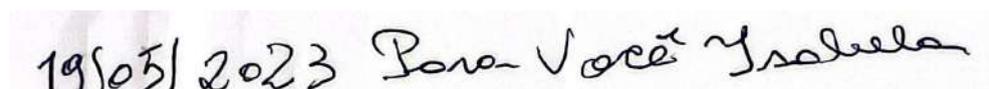
Essas variações de gêneros literários reflete as tentativas das mulheres de adaptar as formas de escrita às suas próprias necessidades e recursos de expressão. Para isso, recorrem às experiências de leitura promovidas pelos nossos encontros, bem como às suas lembranças de leituras de textos, o que permite compreender a presença de elementos geralmente utilizados em fábulas e textos escolares. As variações nas habilidades de construção de um texto são frequentemente associadas à baixa escolaridade, que pode influenciar a maneira como as pessoas reconhecem as diferenças na escrita dos gêneros cartas, contos ou fábulas.

## 5.2 O CONTEXTO DE USO DA ESCRITA: LINGUAGEM E PODER EM UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Observa-se que a forma como as mulheres se relacionam com o destinatário nas cartas em um contexto de escrita na prisão pode ser desafiadora, por se tratar de um lugar caracterizado pela quebra de expectativa e privacidade. Dessa forma, a relação estabelecida é impactada por uma série de fatores, incluindo medo, vulnerabilidade e a necessidade de preservar a privacidade. Existe uma grande desconfiança por parte das participantes, que o conteúdo escrito por elas seja lido e manipulado por outras pessoas da equipe técnica. Por essa razão, elas podem ser mais cautelosas ao se dirigirem ao destinatário principal, utilizando saudações genéricas e, por vezes, evitando compartilhar informações mais íntimas sobre si.

No entanto, apesar desses desafios, destaca-se que, ao longo das seis oficinas, houve uma progressão notável na escrita das participantes. Com o passar do tempo e a realização de encontros, as mulheres gradualmente estabeleceram vínculos e construíram confiança. Elas começaram a compartilhar mais informações sobre suas vidas e a fazer mais menção à pesquisadora, utilizando-a como destinatário e com agradecimentos no final da escrita, por exemplo.

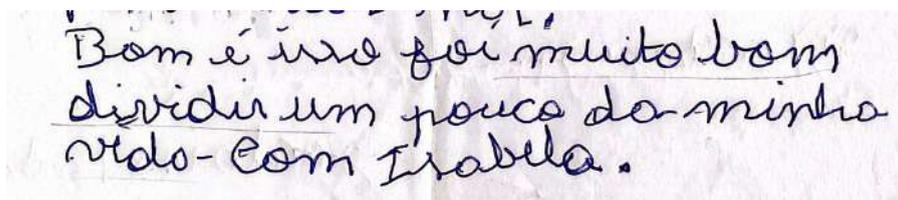
Figura 14 - Carta escrita por Eva



19/05/2023 Para Você Isabela

*“Para você Isabela”*

Figura 15 - Carta escrita por Joana



Bom é isso foi muito bom dividir um pouco da minha vida - Com Isabela.

“Bom é isso foi muito bom dividir um pouco da minha vida com Isabela.”

Figura 16 - Carta escrita por Daniela

Obrigado Isabela Por nos dar Atenção

“Obrigado Isabela Por nos dar Atenção”

Figura 17 - Carta escrita por Maria

Que a liberdade! Fica com Deus Isabela, foi um prazer te conhecer!

“Fica com Deus Isabela, foi um prazer te conhecer!”

Figura 18 - Carta escrita por Carol

não sou muito boa em escritas mas é isso espero que entendam

“não sou muito boa em escritas mas é isso espero que entendam”

Figura 19 - Carta escrita por Daniela

essa a minha história espero tenham gostado  
Ass: [signature] PLURAL

*“essa a Minha história espero tenham gostado”*

Essa construção gradual de confiança por meio das cartas demonstra que, apesar dos desafios iniciais, elas se revelaram uma importante ferramenta para estabelecer uma conexão mais significativa entre as participantes e a pesquisadora. Além disso, essas cartas refletem as mudanças positivas que ocorreram ao longo dos encontros, permitindo que as mulheres se expressassem de maneira mais pessoal e íntima, sentindo-se compreendidas. Em um ambiente prisional caracterizado pela despersonalização dos indivíduos, onde suas identidades e individualidades são negadas, as cartas, quando associadas aos textos que abordam temas semelhantes às experiências vividas pelas detentas, proporcionam uma oportunidade para as participantes afirmarem sua singularidade como sujeitos com histórias de vida únicas.

Os excertos apresentados acima, com frases como “essa é minha história, espero que tenham gostado” e “não sou boa com escritas, mas espero que entendam”, revelam uma relação empática entre a autora e a destinatária das cartas. Expressões como essas têm a capacidade de “humanizar” a autora, indicando uma preocupação da autora em se conectar emocionalmente com a leitora, mostrando que se importa com a reação e a compreensão de quem vai ler, bem como é uma forma de sensibilizar a leitora sobre suas histórias de vida. Essas frases incentivam um envolvimento mais profundo com o conteúdo da carta. As autoras não estão apenas compartilhando experiências, mas estão convidando ativamente a leitora a participar da interação de maneira sensível e empática.

Um dos exemplos da construção desse vínculo autora-destinatária pode ser exemplificado com as cartas a seguir, que foram escritas espontaneamente por Maria e Fernanda na cela fora do momento da oficina e entregues no último encontro como despedida. Não foi solicitado a elas que escrevessem uma carta extra como despedida, no entanto, Maria e Fernanda o fizeram. Isso demonstra que as mulheres se apropriaram do gênero textual, ao fazerem uso dele para escrever sobre o tema que escolheram, diferentemente das cartas escritas nos encontros, em que o tema era definido previamente pela pesquisadora, com uma finalidade que também foi escolhida por elas, se despedir de alguém que estava indo embora,

indicando que elas se sentiram seguras e colocaram em prática o uso da escrita da carta, que foi tão mencionado durante os encontros.

Figura 20 - Carta escrita por Maria

Oi Isabela ♥  
 Como você está? Espero que esteja bem e que neste momento que você está lendo essa carta tu de sinto abraçada. Hoje foi a minha último aula, minha último encontro, iremos sentir duas falta.  
 Queremos muito agradecer por tu ter sentido no coração de vim conhecer a minha história, minha lutas, meus planos e sonhos. Não sou muito boa em escrever o que eu penso, nem muito boa em me expor. Mas tudo o que eu mais quero é poder sair desse lugar e começar minha vida do zero, fazer tudo diferente, eu nunca tive um desejo, um sentimento tão grande na minha vida igual ao sentimento de arrependimento por ter feito escolhas erradas e estar aqui e o desejo tão grande de ir embora.  
 Só peço pro Deus que o tempo passe rápido. Não me faça pagar o que devo e seguir a vida em frente. Aqui pode repensar tudo, cada dia, e sei que nada vale mais do que a ~~liberdade~~ liberdade! Fica com Deus Isabela, foi um prazer te conhecer!

Figura 21 - Carta escrita por Fernanda

Boa tarde Luabela, estou te escrevendo  
 escrevendo esta carta espero que goste  
 e guarde com carinho!

Bom você já conhece um pouco da  
 minha história, e dos meus planos  
 pra quando eu sair daqui. Sei que  
 você torce muito por nós!

Eu quero muito te agradecer por  
 você lembrar de nós e todas essas  
 sextas-feiras vem nos visitar e  
 trazer uma atividade diferente  
 pra nós nesse lugar com a rotina  
 sempre igual. Hoje é a última sexta-feira  
 que nos encontraremos aqui nesse lugar.  
 Sei que eu sempre vai lembrar de  
 cada uma de nós, assim como nós  
 sempre lembraremos de você com  
 carinho.

Nos encontraremos lá no mundo  
 ainda! 😊  
 Até breve com muito carinho,

Essas marcas de interação com a leitora não são apenas cortesias; elas desempenham um papel crucial na criação de uma interação mais pessoal e informal, própria das correspondências privadas. Elas refletem o desejo da autora de estabelecer uma conexão significativa, tornando as cartas uma importante ferramenta para expressar sentimentos e compartilhar histórias de vida.

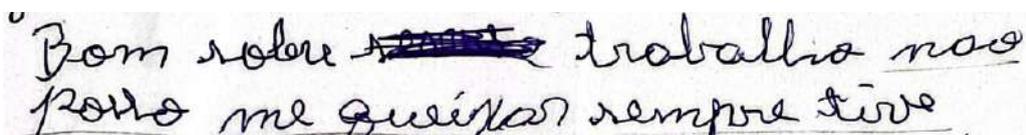
Esse traço é reforçado pela escrita na primeira pessoa do singular e por marcas de oralidade, como a expressão “bom” ou o uso repetido da conjunção “e” como principal conectivo.

Figura 22 - Carta escrita por Lúcia

Bom não sou muito boa em  
 escritas na verdade não vou contar

“**Bom** não sou muito boa em escritas na verdade não vou contar [...]”

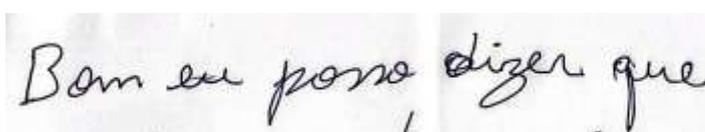
Figura 23 - Carta escrita por Joana



Bom sobre ~~trabalho~~ trabalho não  
posso me queixar sempre tive.

**“Bom sobre trabalho não posso me queixar sempre tive [...].”**

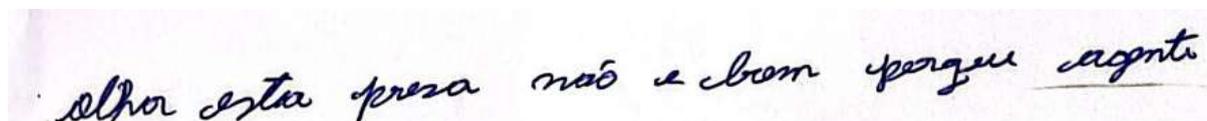
Figura 24 - Carta escrita por Eva



Bom eu posso dizer que

**“Bom eu posso dizer que [...].”**

Figura 25 - Carta escrita por Daniela



Olha esta presa não é bom porque agente

**“Olha esta presa não é bom porque agente [...].”**

Outro ponto evidente nas cartas é o uso da escrita como uma forma para se justificar de que não é “boa em escritas”, “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” (Kleiman; Santos-Marques, 2023, p. 13). Isso reflete o poder do letramento hegemônico que permeia as práticas sociodiscursivas, moldando normas, convenções e expectativas sociais. Cria-se a ideia de que quanto maior o nível de escolaridade do sujeito, conseqüentemente, maior será seu grau de letramento e sua “performance” em comunicar-se, e assim inversamente (Signorini, 2008).

Nesse contexto, tendemos a internalizar mais nossas dificuldades do que nossas capacidades quando se trata do uso da linguagem, principalmente em situações em que os saberes prévios de pessoas pouco escolarizadas são constantemente questionados e desvalidados. “A diversidade de práticas sociodiscursivas que caracterizam os vários tipos de letramento (Heath, 1983; 1986) é, pois, reduzida às de prestígio na tradição escolar [...]” (Signorini, 2008, p. 180). Isso é especialmente evidente na prisão, onde outras pessoas posteriormente lerão seus escritos, colocando-as em uma posição de possível insegurança e vulnerabilidade.

No que diz respeito às crenças relacionadas à cultura letrada, Signorini (2008, p. 183) destaca que “a crença na transparência e universalidade da linguagem como instrumento mediador de sentido” é fundamental para compreender a perspectiva do letramento hegemônico da linguagem escolarizada e padronizada. Acredita-se que a linguagem é um instrumento de comunicação claro e transparente, no qual a mensagem é sempre transmitida sem ambiguidade, construindo a falsa ideia de que esta é objetiva e universal, compreendida por todos os sujeitos da mesma maneira, onde não há valorização dos múltiplos usos e sentidos.

A polissemia inerente ao simbólico é neutralizada pelos processos institucionais de estabilização, principalmente pela padronização dos usos públicos da escrita, que passam a representar a própria racionalidade, deslocada do sujeito para as coisas do mundo e, isomorficamente, para a linguagem (Signorini, 2008, p. 183).

Nesse sentido, o reconhecimento dos escritos que surgiram nas oficinas é essencial, uma vez que representa uma forma de valorizar o movimento das mulheres de identificarem-se através daquilo que escrevem. Considerando que elas, ao longo de suas trajetórias, passaram por instituições como a escola e a prisão, que buscam uniformizar as práticas discursivas, simplificando a comunicação e limitando as diferentes possibilidades para a expressão individual.

Dessa forma, nesse ambiente prisional, as cartas desempenharam múltiplos papéis para o grupo de mulheres que participaram das oficinas. A escrita de cartas não apenas facilitou a expressão pessoal, mas também serviu como uma oportunidade para o exercício das habilidades de letramento das participantes. Escrever sobre suas experiências, ideias e sentimentos após a leitura de textos

estimulou o reconhecimento de seus saberes de escrita e comunicação, fornecendo-lhes ferramentas que podem ser usadas além da prisão.

### **5.3 O USO DA ESCRITA PARA REFLETIR SOBRE A LEITURA REALIZADA NA OFICINA**

Foram poucas as cartas em que as participantes estabeleceram alguma relação entre a história lida e o evento em específico que decidiram narrar. As menções ao texto eram feitas mais oralmente, durante as conversas. Várias hipóteses podem explicar a pouca articulação entre as leituras feitas em grupo e a escrita das cartas, resultado das dinâmicas e características presentes no contexto de privação de liberdade em que as mulheres se encontram.

A primeira delas é a limitação de tempo, uma vez que as oficinas frequentemente não iniciavam no horário previsto, durando, portanto, menos de duas horas. Para a produção textual, os alunos precisam:

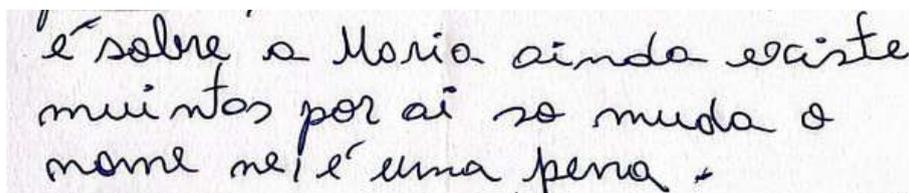
Aprender a mobilizar/ativar conhecimentos relativos às temáticas e aos gêneros discursivos; selecionar o que dizer; selecionar o vocabulário mais adequado à situação; estruturar os parágrafos e períodos; organizar sequencialmente os textos, utilizando recursos coesivos variados; adequar o nível de formalidade, dentre outros. [...] Para dar conta de tantas dimensões, os alunos precisam aprender a planejar os textos e a revisá-los. Assim, o planejamento precisa contemplar atividades que deem conta dessas muitas habilidades, sem, no entanto, minimizar a importância da escrita como processo de interação (Leal; Albuquerque; Amorim, 2010, p. 81).

Com pouco tempo disponível para fazer todas as atividades, ler, elaborar o que falar, pensar em como relacionar os temas das leituras com suas próprias experiências e incorporar as reflexões nas escritas, pode ter sido um fator importante na pouca articulação entre o texto e as histórias de vida. Inclusive, algumas participantes mencionaram que, se tivessem a oportunidade de escrever nas celas após as leituras, provavelmente conseguiriam produzir textos mais elaborados.

Foi possível identificar menções ao texto nos escritos de três mulheres, Daniela, Fernanda e Eva. As cartas foram elaboradas durante a oficina “Identidade”, na qual lemos “O perigo de uma história única”, na oficina sobre trajetórias escolares, em que lemos a crônica-reportagem “Maria tem olhos brilhantes” e na oficina sobre “Trabalho”.

A participante Eva termina sua carta após narrar sua experiência com a escola, articulando a leitura para fazer um comentário reflexivo.

Figura 26 - Carta escrita por Eva

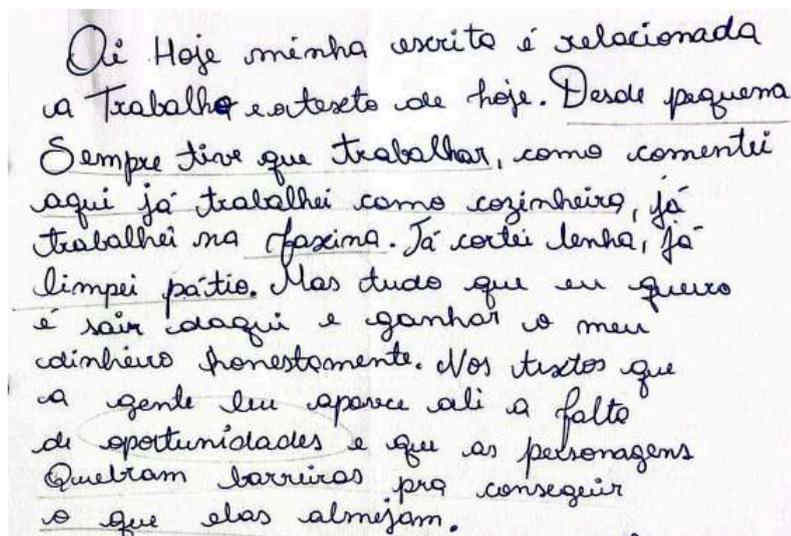


é sobre a Maria ainda existe  
muitas por aí só muda o  
nome né, é uma pena.

*“é sobre a Maria ainda existe muitas por aí só muda o nome né, é uma pena.”*

A participante Fernanda introduz sobre o tema da escrita da oficina, compartilha sua história de vida e encerra a carta com uma frase relacionando o que ela entendeu ser o foco da leitura, como ilustra a figura abaixo.

Figura 27 - Carta escrita por Fernanda



Oi Hoje minha escrita é relacionada  
a Trabalho e contexto de hoje. Desde pequena  
Sempre tive que trabalhar, como comentei  
aqui já trabalhei como cozinheira, já  
trabalhei na faxina. Já cortei lenha, já  
limpei patio. Mas tudo que eu quero  
é sair daqui e ganhar o meu  
dinheiro honestamente. Nos textos que  
a gente leu aparece ali a falta  
de oportunidades e que as personagens  
Queiram barreiras pra conseguir  
o que elas almejam.

Por sua vez, Daniela inicia sua escrita lembrando um personagem da história e como ele a faz lembrar de sua própria experiência pessoal, como podemos ver nas figuras abaixo.

Figura 28 - Carta escrita por Daniela

28/04/2023

Oi eu me chamo [redacted]

Minha história da vida e quando eu criança eu passei  
 trabalho pois a história Fide <sup>a relação</sup> <sup>o texto</sup> me mexeu muito comigo porque  
 eu também sou duma família pobre mas meus <sup>Pais</sup> trabalho  
 hoje em diante a vida e mais fácil hoje não passo fome. sou uma mãe  
 maravilhosa tenho 2 filhos  
 lindos uma menina chamada [redacted] e menino  
 chamado [redacted] ♡

“Oi eu me chamo [...]”

Minha história da vida e quando eu criança eu passei trabalho pois **a história Fide mexeu muito comigo porque eu também sou dum família pobre** mas meus pais trabalho hoje em diante a vida e mais fácil hoje não passo fome. sou uma mãe maravilhosa tenho **2 filhos lindos** uma menina chamada [...] e menino chamado [...]”

O Fide aparece no livro que lemos na primeira oficina, “O perigo de uma história única”. Ele era um menino que vinha de uma família muito pobre e trabalhava como empregado doméstico na casa da família de Chimamanda. Daniela conseguiu se identificar com ele e estabelecer uma relação com sua história de vida. Este exemplo foi o único em todas as cartas no qual a participante faz uma relação direta com o personagem e como ele se relaciona ou a faz lembrar de sua própria história, como descreve na carta.

A participante Daniela fazia menção aos textos em todas as cartas, não necessariamente articulando o texto lido com a história de sua vida, como no exemplo mencionado acima. Podemos observar outros dois recursos que a Daniela utiliza das leituras para a escrita: como sendo o ponto de partida inicial para contar sua própria história e o uso do texto como uma forma de interação com a leitora-destinatária da carta. Esses recursos de escrita não foram identificados em outras participantes das oficinas.

Figura 29 - Cartas escrita por Daniela

Oi gostei muito das histórias de liberdade

“Oi gostei muito das histórias de liberdade”

Figura 30 - Cartas escrita por Daniela

Eu gostei muito dessa historia fala sobre a minha vida eu sempre quis trabalhar mas nunca tive oportunidade pois não tive todos meus estudos completos mas quero sair [...].

“Eu gostei muito dessa historia fala sobre a minha vida eu sempre quis trabalhar mas nunca tive oportunidade pois não tive todos meus estudos completos mas quero sair [...].”

Figura 31 - Cartas escrita por Daniela

Agradeço pelos esses textos fez eu lembrar de varias coisas da minha infancia

Daniela

“Agradeço pelos esses textos fez eu lembrar de varias coisas da minha infância.”

Existe também a possibilidade de que a necessidade de abordar questões pessoais e dividir experiências fosse prioritária em relação à análise das leituras propriamente dita, preferindo esse espaço de comunicação e expressão pessoal para compartilhar suas próprias vivências e desafios ao longo da vida, sem necessariamente relacioná-las com outras experiências lidas.

“Creio que as cartas autorizam um estilo de escrita próximo, elas não são memorandos, nem relatórios: elas precisam contar somente o que precisa ser contado” (Tsallis, 2014, p. 123). Essa fuga temática tornou-se bem evidente em algumas cartas, em que as mulheres reconheceram o uso mais pessoal desse tipo

de escrita, em que elas têm autonomia para ultrapassar o assunto proposto, como podemos identificar na figura abaixo e na figura 2 (capítulo 4.2).

Figura 32 - Carta escrita por Joana

Oi bom. minha história que da escola me lembro muito pouco.  
 ● Estudei até 5ª série mas por culpa minha porque oportunidade tive mas escolhi outro caminho. Mas ensinei minha filha a importância do estudo.  
 ● para poder ter um emprego digno. graças há Deus ela está no caminho certo e me orgulho muito por ela ter me escutado coisa que eu não fiz eu quero que ela faça mas ela sabe que é para o bem dela.

“Oi bom minha história que da escola me lembro muito pouco. Estudei até 5ª série mas por culpa minha porque oportunidade tive mas escolhi outro caminho. Mas ensinei minha filha a importância do estudo para poder ter um emprego digno. Graças há Deus ela está no caminho certo e me orgulho muito por ela ter me escutado coisa que eu não fiz eu quero que ela faça mas ela sabe que é para o bem dela.”

Nessa carta, a participante foi convidada a contar sobre sua trajetória escolar, mas ela inicia falando brevemente sobre si e muda o foco para sua filha, o que nos leva a considerar também que as leituras feitas em grupo podem não estar diretamente relacionadas aos temas ou eventos específicos que as mulheres desejaram compartilhar em suas cartas.

A compreensão de um texto não é única, pois resulta do posicionamento social do/a leitor/a ou ouvinte e de seus conhecimentos e experiências, que são particulares. Assim, parte da análise de textos é análise de compreensões, constituídas por descrições e interpretações. (Sousa, 2019, p. 135).

Conforme evidencia Sousa (2019), a compreensão de um texto é subjetiva e influenciada pelas experiências e perspectivas pessoais de cada pessoa. Portanto,

o contexto social, os conhecimentos prévios e as experiências pessoais terão um impacto na relação leitor-texto, “toda a leitura é, por definição, pessoal e mobilizadora das competências do sujeito leitor, livre de escolher e interpretar o que lê” (Reis, 1998, p. 175).

A subjetividade na compreensão da leitura é fundamental para analisar a relação entre letramento e personalidade. Street (2006) desenvolve uma análise em que os letramentos são semelhantes aos usos e significados do conceito de pessoa, sendo que personalidade e letramento estão interligados nos discursos culturais. “Existe frequentemente uma relação fundamental entre os campos ideológicos de personalidade e letramento” (p. 469). A pessoa é moldada pelo contexto cultural em que está inserida, e esta vai ser representada pela prática de letramento que está comprometida. Portanto, os graus de letramento correspondem à autonomia que a pessoa terá de interação com o texto e a escrita (Street, 2013).

O letramento mesmo é visto como um elemento importante na própria definição de pessoa, na medida em que ser capaz de ler e escrever é pressuposto na caracterização de uma pessoa socialmente competente. O letramento, portanto, está constitutivamente relacionado com a personalidade (Besnier, 1991 *apud* Street, 2006, p. 469).

A relação estabelecida entre o texto lido e o tema da escrita também pode ser reflexo da própria dinâmica das oficinas que, possivelmente, não abrangeu todos os requisitos necessários para uma apropriação adequada do texto por parte das participantes do grupo. O tempo limitado e as interrupções da equipe técnica afetaram a dinâmica de leitura, proporcionando menos oportunidades para discussão e criação de diferentes hipóteses sobre o que foi lido, o que dificultou o processo de elaborar inferências e estabelecer relações entre partes do texto, que são aspectos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Assim, esses fatores e as próprias características do grupo podem ter restringido o desenvolvimento de estratégias de leitura mais aprofundadas.

No entanto, é importante notar que essas oficinas não tinham como objetivo principal a formação de leitoras, mas sim pensar sobre o papel da escrita de cartas como uma prática de letramento na prisão. O objetivo da leitura e escrita com as mulheres na prisão não é elevar sua escolaridade para torná-las leitoras ávidas, nem se presume que vá alterar a realidade do encarceramento - mesmo que simbolicamente. A proposta é fornecer ferramentas para que a leitura se torne uma

atividade acessível, valorizando seus conhecimentos e práticas discursivas, demonstrando que essa atividade é possível para elas, e não algo reservado apenas para pessoas “intelectuais”. A intenção é que a leitura ajude as mulheres a reagir emocionalmente ao que foi lido e a inserir “mais palavras em suas histórias, a tornarem-se mais atores delas” (Petit, 2009, p. 30).

Foi possível observar que as mulheres conseguiram oralmente fazer importantes abstrações e argumentações da leitura realizada, explorando temas relacionados que iam além do significado literal das palavras no texto, simbolismo, e metáforas, como analisado no capítulo 5, o que nos possibilita pensar na discussão sobre oralidade x escrita. De acordo com Galvão e Di Pierro (2012, p. 87), “a própria linguagem oral é capaz de gerar comportamentos tradicionalmente associados à escrita, como a fixação, a separação e a abstração”.

Ou seja, embora não constem nos escritos, as mulheres evidenciaram compreender os textos lidos nos encontros. Devemos considerar o contexto da prática de letramento, que, na prisão, é afetado por diversas questões de caráter material e simbólico, como já mencionado: tempo, vigilância, estrutura física inadequada, entre outros, que afetam os usos das habilidades de escrita nas práticas sociais cotidianas. Portanto, não é possível considerar a escrita isoladamente (Galvão; Di Pierro, 2012).

#### **5.4 DA EFEMERIDADE A PERMANÊNCIA: O USO DA ESCRITA PARA NARRAR A VIDA**

Narrar (e refletir sobre) as próprias experiências de vida foi um importante uso da escrita pelas mulheres. Nesse contexto, a escrita se mostrou uma prática produtiva, visto que as cartas tratam de elementos da vida privada, que normalmente são efêmeros ou passageiros. Dessa forma, essas experiências são registradas, preservadas e transformadas em algo permanente. Quando as mulheres escrevem sobre suas experiências e compartilham esses registros com outras pessoas, não estão apenas documentando suas vivências; estão fortalecendo vínculos, exercitando uma escrita íntima e eternizando registros de uma vida privada. “Não é propriamente a carta o laço; é o pedaço de papel, as lembranças que afloram, e com elas o sentimento e a emoção de momentos

passados, que também são laços. A carta é o veículo. A escrita, modos de ser. E a leitura, modos de ver.” (Camargo, 2000, p. 227).

Ao escreverem sobre suas trajetórias, as mulheres podem perceber sua própria subjetividade e desenvolver novas formas de se relacionar com sua história, avaliando a narrativa de uma forma mais reflexiva e analítica, como fez Eva quando disse, por exemplo: “Não tinha nem onde morar, que condições teria de estudar?”. Ela, ao escrever, faz um exercício de reflexão sobre a experiência narrada e, desse modo, escapa da leitura mais comum entre estudantes de EJA, em que a mulher atribuiu exclusivamente a si mesma a responsabilidade pela interrupção dos estudos. Os escritos indicam que algumas mulheres reconheceram em seu processo de escrever um exercício de reflexão, e elas viram em si mesmas uma autora em construção, como nas palavras de Daniela: “Pois é isso que quero [dizer], obrigada pela oportunidade dessas aulas, faz a gente refletir sobre as nossas histórias de vida.”

A escrita de si é um processo de autoconstrução que envolve um olhar subjetivo e pessoal, “é como se a escrita de si fosse um trabalho de ordenar, rearranjar e significar o trajeto de uma vida no suporte do texto, criando-se através dele, um autor e uma narrativa” (Gomes, 2004, p. 16). Esse exercício de criação requer um esforço consciente para compreender a própria identidade e experiência e dar sentido a ela por meio da escrita. Nesse processo, o sujeito experimenta novas formas de ser e se relacionar com o mundo. A escrita de si, portanto, se contrapõe à ideia de que a identidade deve ser definida com base em autoridades externas (Rago, 2013).

Através dessa escrita íntima, elas documentam suas vidas e memórias, que transcendem a efemeridade do momento para se tornar uma parte duradoura da história do sujeito. No caso das mulheres, esse exercício é ainda mais necessário, conforme explicitam Dias e Loponte (2023, p. 92).

A história oficial reservou às mulheres um papel secundário na cultura, no mundo do trabalho e na vida familiar, desnecessário dizer que, com isso, elas foram desestimuladas a verem a si mesmas como protagonistas de suas próprias vidas. O que explica, em alguma medida, o número desproporcional de autobiografias masculinas e femininas ao longo da história.

O patriarcado desencoraja as mulheres a reconhecerem-se como protagonistas de suas próprias vidas, e, por isso, durante muito tempo, foram

subjugadas a um papel secundário na história. Essa exclusão sistemática das narrativas femininas, especialmente das mulheres detentas, reforça o processo de marginalização de seus saberes e experiências. “Dizer ‘eu’ não é fácil para as mulheres a quem toda uma educação inculcou a conveniência do esquecimento de si mesma” (Perrot, 1989, p. 42).

Foram poucos os registros sobre a infância e adolescência de cada uma, mas, de forma geral, os relatos destacam que essas fases de vida foram fortemente marcadas pela pobreza e pelo trabalho infantil. Muitas mencionaram rupturas familiares, o abandono de pais e mães, prisão de familiares, expulsão de casa, envolvimento com drogas, relacionamentos abusivos e violência sexual, reforçando o que “estudos em vários países mostram que uma alta porcentagem das mulheres presas foi vítima de violência e/ou abuso sexual em sua vida pré-cárcere” (Cerneka, 2009, p. 68). A família não era retratada como uma instituição idealizada, mas sim como uma agência de sofrimento em alguns casos. Por vezes, a mãe é mencionada como a responsável pela trajetória que a vida delas tomou. Vejamos alguns excertos abaixo.

***“Bom minha infância não foi Boa pois desde pequena tinha que fazer horta limpar a casa e antes de ir para o colégio tinha que fazer fogo deixar o feijão cozinhando e a agua morna na beira da cama da minha mãe como eu e a minha irmã estudava de manhã dai nos tinha que varrer o patio, fazer fogo limpar a casa limpar a patenti dai so ficava o quarto da minha mãe pra ela limpar ela dizia do colegio pra casa as vezes nem café tinha pra nos tomar o nosso café era a merenda do colégio meu pai bebia batia na minha mãe e nos corria de casa e o pouco que tinha de comida ele colocava fora ele era trabalhador mas a nossa alegria e da minha mãe que não tinha como não notar ela cantava somos 7 filhos mulher e o caçula menino era quando ele ficava o mês trabalhando pois quem devia nos proteger nos cuidar não fez meu pai abusou de 3 de nós mas minha mãe preferiu acreditar nele do que em nós e nos colocou pra rua nos atirou no mundo eu tinha 8 anos era uma criança pois nem menstruava, ainda morei debaixo da ponte passei fome dai uma menina me levou pra morar com ela, ela era mãe solteira era muito pobre ali conheci droga, bebida baile [...].”*** (Eva)

***“Sou [...], tenho 21 anos, tive uma infância calma, nunca me faltou nada, aos 13 anos comecei algumas amizades erradas, **um pouco que sou hoje foi por não ter tido um pai presente, foi presente naquelas porque só falava com ele quando ia ver ele no presídio, aos 13 anos minha mãe foi presa, comecei com coisas erradas, dando incomodo para minha vó como eu me arrependo hoje. Deu um tempo minha mãe se ausentou de minha vida e eu larguei de vez os estudos.**”*** (Bruna)

***“Sou uma pessoa que não tive infância pois não tive meu pai e nem a minha mãe presente na minha vida, fui criada pela minha vó e pela minha madrasta. Sai muito cedo de casa para trabalhar, por isso não tive oportunidade de estudar.”***  
(Fernanda)

O que podemos inferir desses relatos apresentados é a permanente vulnerabilidade vivida pelas mulheres desde os primeiros anos de vida, o que ampliou as dificuldades enfrentadas no decorrer de suas trajetórias. Eva relata uma infância marcada por violência doméstica e sexual, pobreza e expulsão de casa. O trabalho infantil é uma realidade comum entre elas, desde nova tiveram que assumir as responsabilidades domésticas. Não distante dessa realidade, Fernanda descreve uma infância marcada pela ausência do pai e da mãe e trabalho infantil, o que conseqüentemente a afastou da escola. No caso de Fernanda, ela nunca teve a oportunidade de se alfabetizar. Por sua vez, Bruna relata uma infância inicialmente mais calma, na qual a autora afirma que nunca lhe faltou nada. No entanto, aos 13 anos, com o pai já preso, a mãe também é presa, e acaba abandonando os estudos.

Lutar pela sobrevivência significa, para tais famílias, apelar todas as formas possíveis no sentido de conseguir alimento e permanecer em seu estado de fome congênita. Significa não poder deixar suas crianças irem à escola, também elas, têm que ajudar nessa luta pela sobrevivência (Gonzalez, 2020, p. 41).

Segundo Gonzalez (2020), essas desigualdades vivenciadas por algumas famílias não são acidentais, mas sim produto de um sistema social e econômico que se estrutura com base em diferentes formas de opressão, exploração e exclusão de raça, gênero e classe social. Muitas famílias, especialmente aquelas de comunidades negras e empobrecidas, são lançadas em uma luta diária pela sobrevivência, na busca constante por comida e recursos básicos para atender às necessidades mais urgentes. Muitas vezes isso implica em retirar os filhos da escola, uma vez que a força de trabalho das crianças contribui para o sustento da família, seja por meio do trabalho doméstico ou por outras formas de apoio, como pudemos analisar a partir das histórias de vida de algumas das mulheres.

A ausência de “saúde pública, o saneamento básico, as redes de transporte e abastecimento, a segurança pública, são exemplos do exercício do poder estatal sobre a manutenção da vida, sendo que sua ausência seria o deixar morrer” (Almeida, 2019, p. 77). Essas políticas afetam desproporcionalmente os grupos

mais vulneráveis, ampliando a desigualdade social, reduzindo o acesso a serviços essenciais e perpetuando um ciclo de pobreza que se estende por várias gerações de uma mesma família. “As políticas de austeridade e o encurtamento das redes de proteção social mergulham o mundo no permanente pesadelo do desamparo e da desesperança” (Almeida, 2019, p. 83).

Por conseguinte, alguns excertos escritos nas oficinas nos permitem refletir sobre como foi a juventude delas. Apesar das histórias de vida serem diversas, elas são marcadas por eventos semelhantes. A gravidez na adolescência foi uma marca frequente da adolescência das mulheres, como evidenciado por relatos como: “Tive grávida aos 16 anos de uma relação abusiva que, graças a Deus, consegui me livrar, mas perdi meu filho pouco tempo depois, o que me deixou revoltada e me fez sentir culpada” (Bruna). A interrupção dos estudos devido à gestação também era comum: “Estudei até a 7ª série e parei quando engravidei aos 16 anos. Depois de ganhar meu filho, não tinha mais tempo para estudar” (Daniela), “Eu tinha meu marido preso, eu tinha que cuidar do bebê, da casa, não tinha como ir estudar” (Carol) e “Não lembro do início quando comecei a estudar, mas sei que nunca fui muito boa com leituras porque, na verdade, não gostava de ir para escola, não por falta de oportunidade e sim porque não gostava mesmo, parei de estudar porque tive filho cedo por conta da gestação parei” (Lúcia).

Houve também casos em que as mulheres mencionaram uma expulsão velada da escola devido ao constrangimento causado pela gravidez, como expresso por esta participante: “Eu gostava muito de estudar, só parei porque engravidei. No início, continuei, mas à medida que minha barriga crescia, fui perdendo o interesse e a coragem de continuar” (Carol). Algumas participantes, por sua vez, reconhecem que tiveram oportunidades de estudar, mas escolheram não fazê-lo deliberadamente, como indicado por este trecho: “Estudei até a 5ª série, mas por culpa minha, porque oportunidades tive” (Joana). Além disso, o uso de drogas e substâncias químicas na adolescência também apareceu em algumas cartas, como exemplificado por este trecho: “Cresci e fui morar em São Borja, onde tive uma adolescência conturbada e me envolvi com drogas, o que me levou a parar em Alegrete” (Joana) e “Me envolvi com drogas, saí de minha casa e acabei colocando meu marido na prisão devido às consequências das minhas ações. Ele ficou preso,

e eu continuei na vida errada, não por escolha, mas porque era a única opção" (Bruna).

A dificuldade de conciliar a gestação com os estudos, indicando a falta de uma rede de apoio, a exclusão velada que as leva a pararem de frequentar a escola devido ao constrangimento pela gravidez na adolescência, e o uso de drogas destacam que as jovens estão expostas a contextos de risco que as colocam em situações de extrema vulnerabilidade. Isso é evidente mesmo entre aquelas que afirmaram ter tido oportunidades de estudar, mas optaram por interromper os estudos, demonstrando que, por trás das escolhas individuais, há um contexto social que influencia essas decisões. Essas influências podem ser causadas por fatores como a desconexão com a cultura escolar, ou outras barreiras que afetam o acesso à educação e sua permanência na escola, como a falta de moradia, alimentação, estrutura familiar, entre outros fatores.

A partir dos escritos, reforça-se que as histórias de vida das participantes não são exceções no perfil de mulheres criminalizadas pelo sistema de justiça penal brasileiro. Apesar das singularidades de cada uma, os desafios enfrentados por elas são semelhantes, tanto na continuação dos estudos, nas condições de vida na infância e juventude, como nas experiências de trabalho relatadas no capítulo 4.

Suas trajetórias de vida nos permitem analisar como os marcadores de classe, raça e gênero produzem categorias puníveis (Alves, 2017) e vulnerabilidades sociais que precarizam as condições de vida dessas mulheres, vítimas de um Estado que as marginaliza cada vez mais "do acesso às esferas de produção, de consumo e de direitos de cidadania" e as empurram para as prisões brasileiras (Alves, 2017, p. 101).

## **5.5 O USO DA ESCRITA PARA LIDAR COM OS SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AO ENCARCERAMENTO**

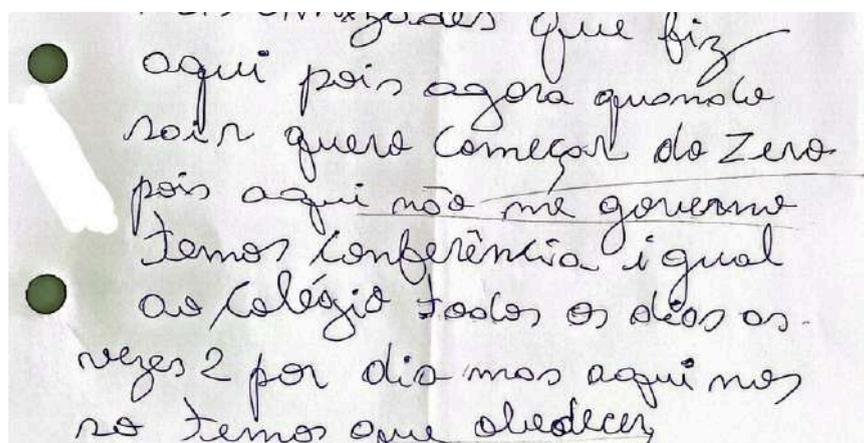
"Todas as feridas são mais vivas quando a fragilização dos vínculos sociais do indivíduo é acompanhada de uma desvinculação de sua história, de sua cultura, da perda dos lugares familiares."  
(*Michèle Petit*)

Nesta seção, buscaram-se nas escritas as características da vida na prisão e as reflexões que as mulheres desenvolvem sobre as condições materiais e simbólicas do encarceramento, qual papel elas acreditam que a prisão desempenhou em suas vidas, seus sentimentos em relação a estas experiências, quais os planos possíveis após o cumprimento de pena e como é a rotina nesse espaço.

Nas cartas, a quebra do silêncio em relação às condições de vida na prisão ocorreu em algumas cartas, de modo sutil. Não houve denúncias explícitas de maus-tratos na unidade prisional, nem relatos de abusos por parte da polícia no momento que foram presas. Vários são os fatores que podem influenciar significativamente nessa resistência em compartilhar as experiências por escrito, tais como: a falta de confiança no destinatário das cartas, a incerteza de que a equipe técnica não as lerá posteriormente e até mesmo a expectativa de que as cartas possam ser lidas por aqueles que têm o poder de determinar seu destino na prisão.

Em relação ao cotidiano na prisão, foram poucos os relatos encontrados nas cartas. Alguns aconteceram verbalmente durante as leituras, mas não foram feitos por escrito. Entretanto, através de alguns excertos, podemos analisar um pouco a dinâmica da rotina das mulheres no presídio e como elas se sentem nesse espaço. Observemos os dois recortes abaixo.

Figura 33 - Carta escrita por Eva



... as coisas que fiz  
aqui pois agora quando  
não quero começar do zero  
pois aqui não me governam  
temos conferência igual  
as delegias todos os dias os  
vezes 2 por dia mas aqui nos  
temos que obedecer

**“[...] pois agora quando sair quero começar do zero pois aqui não me governo temos conferência igual ao colégio todos os dias as vezes 2 por dia mas aqui nos só temos que obedecer.”**

Figura 34 - Carta escrita por Carol

21/06/2023  
junho  
pra mim ser mulher significa ser mãe pra mim ta sendo  
um aprendizado ta aqui nesse lugar aqui na prisão nos somos  
como se fossemos crianças tudo tem que ser com permissões  
ordens tem algumas mulheres que nem sacola se  
quer recebe nem visitas nem seus filhos podem ver  
pra mim é tão triste isso eu como mulher me  
vejo assim não muito bom desde que estou aqui  
nem mãe recebe nem visita de ninguém antes

**“Pra mim ser mulher significa ser mãe pra mim ta sendo um aprendizado ta aqui nesse lugar aqui na prisão nos somos como se fossemos crianças tudo tem que ser com permissões ordens tem algumas mulheres que nem sacola se quer receber nem visitas nem seus filhos podem ver pra mim é tão triste isso eu como mulher me vejo assim não muito bem desde que estou aqui presa não recebo nem visita de ninguém [...]”**

Ao considerar a revista das celas como a de um colégio, Eva, sem ter lido Foucault, reconhece a semelhança entre a disciplina das duas instituições e a opressão presente em suas rotinas. A prisão foi pensada para modificar os indivíduos, retirando-os da sociedade e empregando a disciplina e vigilância como mecanismos de controle, com o objetivo de produzir um corpo dócil, assujeitado às normas da instituição (Foucault, 1999). É importante para a sociedade “que seus inimigos sejam dominados, que não se multipliquem. Portanto, é preciso apoderar-se deles, impedi-los de prejudicar” (Foucault, 2015, p. 32). Na tentativa de se configurar como um aparelho disciplinar exaustivo, as prisões buscam delimitar o espaço no qual seu poder e os mecanismos de punição podem funcionar plenamente e sem restrições, visto que a disciplina opera ao isolar um espaço, concentrando e encerrando-o, “uma boa disciplina é a que lhes diz a cada instante o que vocês devem fazer” (Foucault, 2008, p. 59).

Nesse sentido, a prisão encontra diferentes estratégias para impor uma ideologia de submissão, que funciona como uma barreira entre o detento e a sociedade (Chies, 2019). Essa forma de controle molda a autopercepção dos sujeitos, bem como tenta retirar deles qualquer possibilidade de se autogovernarem, tratando-os de maneira infantilizada. No entanto, há resistência por parte dos detentos, que criam novos códigos de linguagem para se comunicarem sem que os policiais penais compreendam, como o “bereu” e o “catatau”, por exemplo.

As detentas compreendem o processo de submissão que a prisão tenta impor, exigindo um comportamento infantilizado, como se fossem crianças desprovidas de poder de escolha. Elas são forçadas a seguir uma rotina rigorosamente calculada, o que faz com que muitas delas se sintam exatamente como descreveu Eva: “não me governo”, “igual ao colégio”, “nós só temos que obedecer”. Como expressou Carol: “Na prisão é como se fôssemos crianças, tudo tem que ter permissão”. No entanto, talvez Carol, ao dizer “é como se fôssemos crianças”, sugere que ela reconhece a infantilização imposta e que não concorda em ser tratada como uma criança, apesar de ser obrigada a obedecer.

Essa relação também ficou evidente em um episódio que ocorreu durante um dos encontros. Havia um par de brincos soltos em cima da mesa da sala onde estávamos realizando as oficinas. Em um momento, enquanto estava lendo, percebi que uma das detentas pegou um par de brincos que eu não havia reparado que estava ali. Outra participante olhou para ela e disse: “Larga isso daí, nunca se sabe se não é um **pega-ratão**” (Diário de Campo).

Esse acontecimento ilustra a imposição de regras rígidas e a hipervigilância que as detentas vivenciam no contexto prisional, que reforça a sensação de infantilização e controle constante. Ao mesmo tempo, ilustra o domínio desse código pelas mulheres, que percebem no aparente esquecimento dos brincos a possibilidade de uma prova para a qual a aprovação não servirá para nada, mas a reprovação acarretará um castigo imprevisível, dada a arbitrariedade do sistema de privilégios estabelecido internamente (Goffman, 2001).

A instituição prisional, além de “aprisionar corpos, conformá-los a aparatos disciplinares, produzir subjetividades submissas” (Alves, 2017, p. 115), busca ensinar as mulheres, para a manutenção da ordem, por meio do trabalho, das atividades educativas e da equipe técnica, como viver presa. “É preciso aprender as

regras do sistema, não apenas no que diz respeito à convivência com outras mulheres presas, mas também os códigos do poder” (Alves, 2017, p. 115). Esses códigos vão desde abaixar a cabeça frente à autoridade prisional até colocar as mãos para trás como um sinal de submissão e usar pronomes de tratamento como "senhor" e "doutor" ao se referir a todas aquelas que se apresentam como figuras de autoridade.

Quando percebem que têm um espaço livre de censura para expressar seus sentimentos, como nas rodas de leitura, as mulheres podem mais facilmente subverter a lógica de submissão imposta na prisão, que restringe sua liberdade de escolher o que ler e escrever. Este espaço seguro também é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de refletir criticamente sobre sua situação, permitindo as “reflexões sobre linguagens, sentimentos e emoções distintas como saudade, tristeza, esperança, perseverança e raiva” (Kleiman; Santos-Marques, 2023, p. 16).

Esses relatos em cartas representam uma quebra do "silêncio que as desumaniza e com o silenciamento instaurador da ordem" (Kleiman; Santos-Marques, 2023, p. 18). Elas conseguem, por meio da escrita, materializar o sofrimento que a prisão representa, uma dor intensificada pela privação da liberdade.

Nas cartas, as mulheres costumam retratar a prisão como um espaço de aprendizado e um divisor de águas, onde as pessoas reconhecem a necessidade de “recomeçar do zero” quando estiverem em liberdade, como podemos analisar nas cartas escritas por Eva e Daniela, respectivamente.

Figura 35 - Carta escrita por Eva

Bom eu quero abraçar minhas netas conhecer uma neta de 3 anos conhecer meu neto teo que vai nascer em setembro beijar meus filhos muito dormir abraçar eles beijar muito coisas que antes parecia não ter importância e que hoje me faz tanta falta pois só quero trabalhar e criar os pequenos que ainda precisam de mim **vou começar do zero** pois não quero voltar pra este lugar com certeza eles não preferem passar fome comigo do que ficarem longe de mim

“Bom eu quero abraçar minhas netas conhecer uma neta de 3 anos conhecer meu neto teo que vai nascer em setembro beijar meus filhos muito dormir abraçar eles beijar muito coisas que antes parecia não ter importância e que hoje me faz tanta falta pois só quero trabalhar e criar os pequenos que ainda precisam de mim **vou começar do zero** pois não quero voltar pra este lugar com certeza eles vão preferir passar fome comigo do que ficarem longe de mim.”

Figura 36 - Carta escrita por Daniela

Olha esta presa não é bom porque a gente ~~está~~ não vê os filhos da gente crescer mas é uma escolha que a gente faz aqui a gente aprende muito eu me aprendi que agora as minhas escolhas e sair daqui fazer coisas que eu não aproveitei com a minha família com os meus filhos

“olha esta presa não é bom porque a gente não vê os filhos da gente crescer Mas é uma escolha que a gente faz **aqui a gente aprende muito** eu me Aprendi que agora as minhas escolhas e sair daqui fazer coisas que eu não aproveitei com a minha Família com os meus Filhos.”

Nos escritos, a prisão aparece como um momento de virada na vida das mulheres. É o lugar onde elas têm um “grande aprendizado”. A privação de liberdade é o momento para elas aprenderem, por meio da dor e da separação de seus filhos. Contudo, esse é um aprendizado que precisa ser esquecido, e a saída da prisão representa a possibilidade de um novo “recomeço”.

Em diversas cartas foi possível identificar esse discurso de arrependimento e da prisão como aprendizado. A seguir, duas cartas escritas pela Maria em oficinas diferentes.

Figura 37 - Carta escrita por Maria

delas. ~~delas~~ Tenho muito fé que não vou ficar por muito tempo aqui. Eu vou sair daqui e fazer tudo diferente, pra nunca mais voltar pra esse lugar e ficar longe do meu filho que precisa muito de mim.

“Tenho fé que não vou ficar por muito tempo aqui. Eu vou sair daqui e fazer tudo diferente, pra nunca mais voltar pra esse lugar e ficar longe do meu filho que precisa muito de mim.”

Figura 38 - Carta escrita por Maria

em me expusar. Mas tudo o que eu  
 mais quero é poder sair desse lugar e  
 começar minha vida do zero, fazer tudo  
 diferente, eu nunca tive um desejo, um  
 sentimento tão grande na minha vida  
 igual ao sentimento de arrependimento  
 por ter feito escolhas erradas e estar aqui  
 e o desejo tão grande de ir embora.  
 Só peço pra Deus que o tempo passe rápido.  
 Pra mim pagar o que devo e seguir a  
 vida em frente. Aqui pude repensar tudo,  
 cada erro, e ver que nada vale mais do  
 que a liberdade! Fica com

*"[...] Mas tudo o que eu mais quero é poder sair desse lugar e começar minha vida do zero, fazer tudo diferente, eu nunca tive um desejo, um sentimento tão grande na minha vida igual ao sentimento de arrependimento por ter feito escolhas erradas e estar aqui e o desejo tão grande de ir embora. Só peço pra Deus que o tempo passe rápido. Pra mim pagar o que devo e seguir a vida em frente. Aqui pude repensar tudo, cada erro, e ver que nada vale mais do que a liberdade!"*

Pode-se interpretar a ideia de que a prisão "é um aprendizado" como reflexo da dominação exercida pela dinâmica institucional sobre o sujeito, destacando a sujeição que está intrínseca e, portanto, inerente à forma como elas se veem e do que imaginam que sejam as expectativas que se tem sobre elas. Conforme explicita McLaren (2016, p. 199), a escrita autobiográfica pode ser tanto um exercício de sujeição, "ao se produzir a verdade exigida sobre si mesmo", como um processo de subjetivação, no qual os sujeitos se examinam de maneira crítica em relação aos discursos que os normalizam.

Outra hipótese é de que algumas cartas mencionam a prisão como um aprendizado na esperança de que os textos possam chegar às mãos daqueles que detêm o poder sobre seu futuro. Ou seja, mencionar a prisão como um aprendizado poderia ser uma tentativa de influenciar positivamente sua avaliação para a progressão de regime, como nos textos de Maria, Carol, Daniela e Joana.

Figura 39 - Carta escrita por Carol

meus estudos parei na sétima série mas pretendo voltar estudar quando sair daqui da cadeia Quero trabalhar também Quero fazer tudo diferente daqui pra frente Tenho dois filhos que precisam de mim pra cuidar deles seguir minha vida termino meus estudos se Deus quiser. em fim é isso que tenho pra falar.

“meus estudos parei na sétima série mas pretendo voltar estudar quando sair daqui da cadeia quero trabalhar também **quero fazer tudo diferente daqui pra frente** tenho dois filhos que precisam de mim pra cuidar deles seguir minha vida termina meus estudos se Deus quiser. em fim é isso que tenho pra falar”

Figura 40 - Carta escrita por Maria

Boa tarde isabela, Bom meus planos para quando eu sair daqui é nunca mais sair de perto do meu filho e nunca mais voltar para esse lugar poder trabalhar, recomeçar minha vida. O que a liberdade significa pra mim é o recomeço.

“Boa tarde isabela, bom meus planos para quando eu sair daqui é nunca mais sair de perto do meu filho e nunca mais voltar para esse lugar poder trabalhar, recomeçar minha vida. **O que a liberdade significa pra mim é o recomeço.**”

Figura 41 - Carta escrita por Carol

minha casa pra mora é meu sonho o que mais quero  
 Da minha vida não quero voltar pra esse lugar mais Se  
 quero ser outra pessoa porque mesmo agente não  
 fazendo as coisas paga por erros dos outros não é fácil ter  
 que se afastar dos nossos filhos não é fácil é muito triste  
 triste ficar longe de quem agente ama é uma dor  
 sem fim quero ser livre poder sair aonde eu quiser

"[...] minha casa pra mora é meu sonho o que mais quero da minha vida não quero voltar pra esse lugar mais **quero ser outra pessoa** porque mesmo agente não fazendo as coisas paga por erros dos outros não é fácil ter que se afastar dos nossos filhos não é fácil é muito triste ficar longe de quem agente ama é uma dor sem fim quero ser Livre poder sair aonde eu quiser [...]."

Figura 42 - Carta escrita por Daniela

ingenu não está presente em eles  
 Mas quando chegar a minha liberdade eu vou fazer tudo  
 diferente não mais está nesse lugar quero poder sair  
 trabalhar e fazer coisas diferentes é isso.

"Mas quando chegar a minha liberdade eu vou fazer tudo diferente não mais está nesse lugar. Quero poder sair trabalhar e fazer coisas diferentes, é isso."

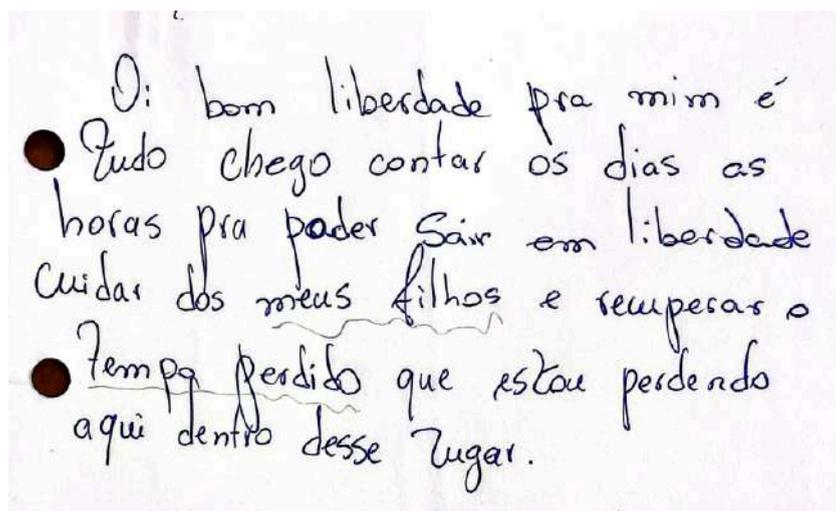
Figura 43 - Carta escrita por Joana

Em ~~fevereiro~~ fevereiro coloco a  
 Termino de ir trabalhar  
 retornar minha vida e este  
 lugar não quero nunca mais.  
 Mas aqui é um aprendizado  
 para todas nós.

*“Em fevereiro coloco a tornozeleira vou trabalhar retomar minha vida e este lugar não quero nunca mais. Mas aqui é um aprendizado para todas nós.”*

No momento em que o sujeito é admitido na instituição, ele se depara com sua “morte civil” (Goffman, 2001), em decorrência do afastamento do mundo e desapropriação de sua identidade, o que ajuda a explicar por que as mulheres expressam tais sentimentos quando projetam seus futuros nas cartas; é como se ao sair renascessem e o tempo passado ali dentro fosse perdido, como expressa Lúcia na carta abaixo.

Figura 44 - Carta escrita por Lúcia



Oi bom liberdade pra mim é  
 ● Tudo chego contar os dias as horas pra poder sair em liberdade cuidar dos meus filhos e recuperar o  
 ● tempo perdido que estou perdendo aqui dentro desse lugar.

*“Oi bom liberdade pra mim é tudo chego contar os dias as horas pra poder sair em liberdade cuidar dos meus filhos e recuperar o **tempo perdido** que estou perdendo aqui dentro desse lugar.”*

Ao final do quarto encontro, estávamos perto do horário de encerrar a oficina, e eu perguntei como foi relembrar, falar e escrever sobre a trajetória de vida delas até a prisão, e elas responderam: “Lembramos todos os dias aqui sobre a nossa vida, nossas escolhas e por que estamos aqui. Aqui é um lugar de perdas” (Diário de Campo). As perdas na prisão são materiais e simbólicas, a sensação de perda da autonomia, de privacidade, de tempo, de vida e de si.

Segundo as detentas, grande parte do seu sofrimento está relacionado à separação de seus filhos, um sofrimento que também é alimentado pelo discurso

punitivista, que incide de forma ainda mais intensa sobre as mulheres, reforçando o estigma de presidiária e endossando que a separação das mães de seus filhos é a melhor forma de punição. As crianças, por vezes, são encaminhadas para abrigos quando as mães são presas, resultando em uma ruptura definitiva dos laços familiares. Esse sofrimento se estende para além da mulher, afetando todos os membros da família que dela dependiam emocional e financeiramente. Talvez seja por esse motivo que os filhos são uma temática recorrente nas oficinas.

Um ponto marcante, tanto nas conversas quanto nos escritos, que difere do que é comumente encontrado em textos produzidos por mulheres privadas de liberdade, é a ausência da busca por amparo na religião. Em nenhum encontro foi mencionada a leitura da Bíblia, a participação em cultos ou a adesão a alguma igreja, especialmente a Universal, que é a mais frequente na unidade prisional de Alegrete. O que foi encontrado nas cartas é a utilização de expressões como “se Deus quiser” ou “só peço a Deus”, as quais podem representar uma manifestação de fé ou uma expressão indireta de esperança de que sua situação de vida melhore.

A prisão sempre aparece como um acontecimento mais marcante e traumático nas escritas. Segundo Vinhas (2023, p. 2), “o aprisionamento operado pelo Estado em sua forma jurídica branco-burguesa configura-se como evento traumático a partir do qual se organiza uma posição possível para a textualização do sofrimento”. O encarceramento é um acontecimento traumático que produz experiências emocionalmente dolorosas para as mulheres, por diversos motivos. Nesse contexto, o trauma pode se tornar um ponto de partida para a escrita de textos, como a escrita autobiográfica, em que descrevem o sofrimento e as experiências vividas dentro da prisão.

Assim, as oficinas de leitura e escrita representaram um espaço para que as mulheres pudessem elaborar os sentimentos relacionados a estas experiências dolorosas, haja vista que o exercício de escrita permitiu que se distanciassem dos acontecimentos vividos no espaço-tempo da prisão, mesmo que momentaneamente. Expressar-se através da escrita pode ser uma forma de desafiar os discursos e narrativas que nos cercam e que moldam nossa subjetividade.

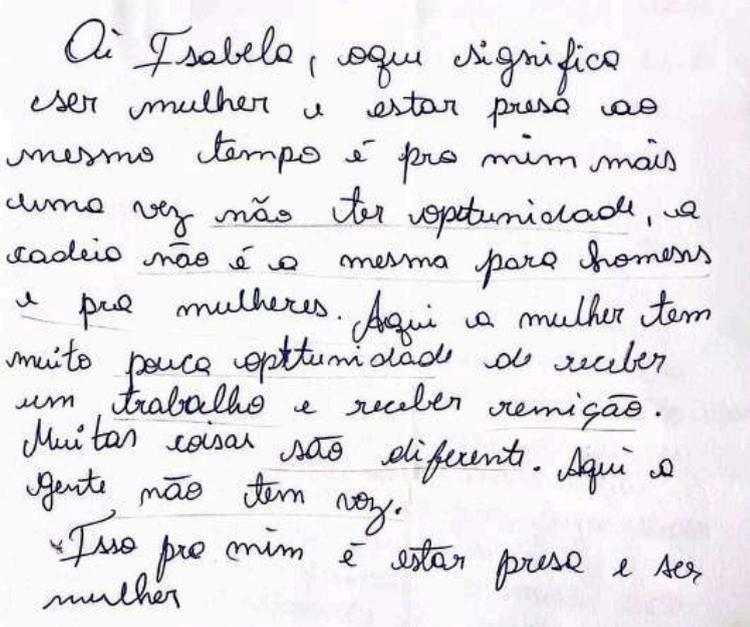
## **5.6 A ESCRITA COMO EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA DO MUNDO: REFLEXÕES SOBRE A PRISÃO E O ENCARCERAMENTO FEMININO**

As prisões foram pensadas para intensificar a violência à qual os detentos são submetidos: espaço insalubre, apertado, desprovido de um sistema adequado para tratamento de esgoto, para dar conta de todo o contingente populacional, ausência de coleta de lixo e fornecimento de água potável, alimentação inadequada e a dificuldade de acesso a medicamentos e profissionais da saúde, expõe as pessoas a inúmeras doenças e situações degradantes. Esses espaços foram pensados por homens para punir homens, desde a arquitetura das prisões, passando pelos procedimentos de segurança, até as instalações de cuidados de saúde, contato familiar, trabalho e treinamento (Bastick; Townhead, 2008). Com o aumento expressivo da população prisional feminina nas últimas décadas, as mulheres têm sido alocadas em prédios precariamente “adaptados” para elas.

As adaptações feitas para as detentas na maioria dos presídios no Brasil são apenas galerias separadas da ala masculina, muitas vezes que nem foram especificamente construídas para esse propósito. Há uma omissão por parte do Estado em lidar com as questões de gênero envolvidas nas relações de encarceramento feminino no país. Dessa forma, acaba intensificando a violência contra as mulheres que infringem a lei, submetendo-as a diferentes tipos de torturas e negligências. “Para considerar a questão de gênero no sistema penal, há que se ir além do mero gesto de pintar os muros da unidade de cor de rosa; dizer que a mulher é mais emocional; e tornar acessíveis os remédios controlados que ajudam a dormir” (Cerneka, 2009, p. 63).

O judiciário não leva em consideração o crime e as motivações das mulheres, que são diferentes em comparação com os homens, o que reforça a crueldade e o caráter punitivo da privação de liberdade. “A mulher que comete um delito é duplamente execrada, primeiro por ser “criminosa”, segundo por ser mulher criminosa” (Cerneka, 2009, p. 74). Por essa razão, elas são impactadas por esse sistema punitivo de maneira mais severa do que os homens, tendo seus direitos e dignidade básica sistematicamente violados, como podemos observar na carta de Maria, no qual ela relata como é ser mulher na prisão.

Figura 45 - Carta escrita por Maria



Oi Isabela, aqui significa  
 ser mulher e estar presa ao  
 mesmo tempo e pra mim mais  
 uma vez não ter oportunidade, a  
 cadeia não é a mesma para homens  
 e pra mulheres. Aqui a mulher tem  
 muito pouca oportunidade de receber  
 um trabalho e receber remição.  
 Muitas coisas são diferentes. Aqui a  
 gente não tem voz.  
 Isso pra mim é estar presa e ser  
 mulher

A carta de Maria analisa como o sistema prisional trata as mulheres de maneira diferente, especialmente em um espaço em que elas representam apenas 10% da população total de um presídio “masculinamente” misto, como no Presídio Estadual de Alegrete (PEA). Ela tem consciência de que, quando surgem oportunidades, são destinadas aos homens, muitas vezes sob o pretexto de que eles são a maioria. Na unidade prisional em questão, as mulheres só têm a oportunidade de remição de pena pelo trabalho, e as vagas são geralmente na cozinha, o que sempre representa uma quantidade mais “limitada” de vagas; na época da pesquisa, apenas duas delas trabalhavam do total de 13 que estavam presas.

Além disso, através da carta podemos observar como o estigma é mais presente ao mencionar a sensação de que não têm voz, o que pode ser ainda mais violento devido essa dupla punição por serem mulheres e estarem presas. De acordo com Bastick e Townhead (2008), a criminalidade e encarceramento de mulheres estão intimamente relacionados à pobreza feminina, isso porque as mulheres infratoras vêm geralmente de segmentos econômico e socialmente mais desfavorecidos. No Brasil, são majoritariamente negras, jovens, desempregadas, mães-solo e com baixa escolaridade. Muitas têm histórico de violência doméstica e

sexual, abuso de álcool e substâncias antes da prisão. Nesse cenário, “ser negra, pobre e mulher são fatores decisivos que influenciam as decisões judiciais na aplicação da lei penal e no encarceramento em massa” (Alves, 2017, p. 117).

É preciso analisar a criminalização e a punição sob uma perspectiva interseccional que leve em conta os marcadores de raça, classe, gênero e nação. Esses fatores estruturam de maneira distinta as experiências de cada mulher dentro do sistema de justiça criminal, uma vez que o gênero sempre é racializado e possui uma classe associada (Sudbury, 2005).

Sudbury (2005) evidencia que ao invés de examinar as causas sistêmicas mais amplas por trás do encarceramento feminino em massa, há uma tendência nos estudos da área em destacar as histórias individuais das mulheres, especialmente relacionadas a abusos na infância, violência doméstica ou disfunção familiar, como a explicação fundamental para seu comportamento “desviante” e a razão para a sua prisão, ignorando as complexas dinâmicas sociais e estruturais que contribuem para o encarceramento em massa de mulheres negras e pobres, como desigualdades sociais, sistemas judiciais enviesados, políticas públicas inadequadas e discriminação racial. O aumento expressivo da reincidência entre as mulheres é um resultado do fracasso do encarceramento em abordar as causas do comportamento delituoso feminino (Cerneka, 2009).

A feminização da punição não é um fenômeno localizado, mas sim um reflexo das desigualdades em nível global. “Enquanto a atenção está voltada para as falhas pessoais de mulheres pobres e mulheres racializadas, os interesses políticos e econômicos que impulsionam a expansão prisional permanecem nas sombras” (Sudbury, 2005, p. 16).

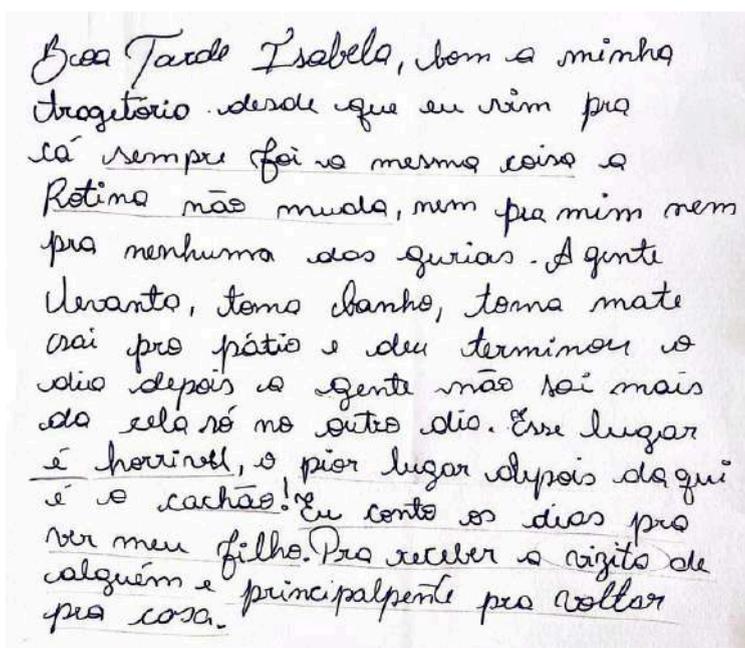
A feminização da pobreza e da punição se manifesta na precariedade dos papéis desempenhados pelas mulheres no crime, ocupando quase sempre uma posição coadjuvante. Essas mulheres geralmente residem nas periferias das cidades, desempenhando o papel de arrimo familiar, têm baixa escolaridade e são originárias de estratos sociais economicamente desfavorecidos. Antes do aprisionamento, muitas estavam envolvidas em atividades de trabalho informal (Alves, 2017). Essa configuração reflete não apenas as experiências individuais das mulheres, mas também revela as disparidades sociais e econômicas que contribuem para sua entrada no sistema prisional.

A prisão não serve apenas como forma de garantir a segregação daquele sujeito indesejável; na verdade, “trata-se da construção e reprodução sistemática dessa ‘indesejabilidade’ e dessa repugnância ‘física e moral’, que nada têm de natural” (Segato, 2021, p. 331). Ao encarcerar, não apenas coloca a vida da mulher em risco, como também cria uma condição de rejeição que persiste para além do tempo de cumprimento da pena. Os detentos, especialmente as mulheres, saem da prisão com um “passaporte” que são obrigados a mostrar em todos os lugares para onde vão (Foucault, 1999).

Nessa perspectiva, as mulheres privadas de liberdade representam uma população que é duplamente criminalizada, pelo Estado e pela sociedade. A mulher “criminosa” sempre vai simbolizar aquela figura que transgride as normas estabelecidas de gênero, e nela precisa-se recuperar a conduta da mulher “doméstica” (Lima, 1983). Esse “passaporte” que carregam é uma identidade forjada pela estigmatização, pois como destaca Perrot (2017, p. 216), “a prisão fracassa, a exclusão triunfa”.

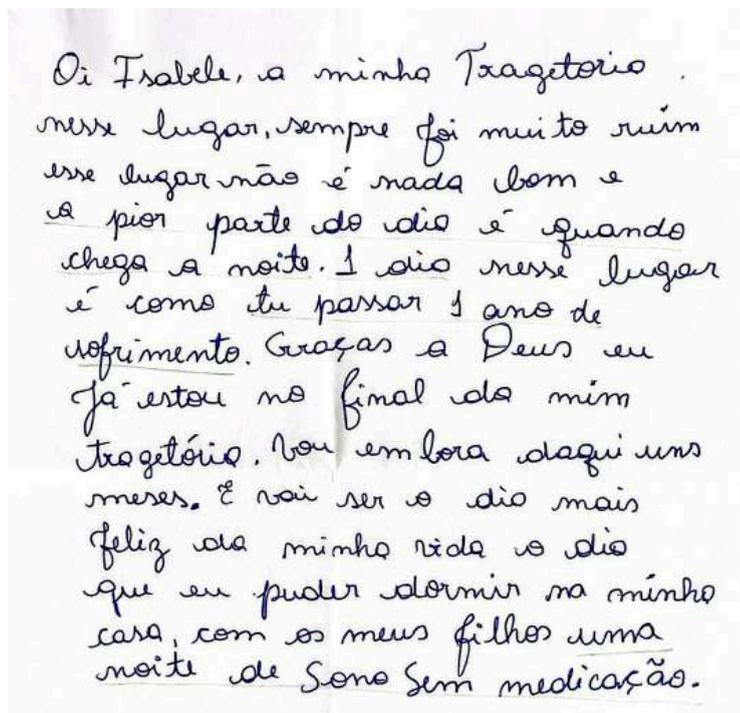
Vejamos os relatos de Maria e Fernanda sobre as trajetórias delas na prisão nas figuras abaixo.

Figura 46 - Carta escrita por Maria



Bom Tarde Isabela, bom a minha  
 trajetório desde que eu vim pra  
 cá sempre foi a mesma coisa a  
 Rotina não muda, nem pra mim nem  
 pra nenhuma das outras. A gente  
 levanta, toma banho, toma mate  
 sai pro pátio e deu terminar o  
 dia depois a gente não sai mais  
 da cela só no outro dia. Esse lugar  
 é horrível, o pior lugar depois daqui  
 é o cachoeira! Eu conto os dias pra  
 ver meu filho. Pra receber o visita de  
 alguém e principalmente pra voltar  
 pra casa.

Figura 47 - Carta escrita por Fernanda



Oi Izabela, a minha Trajetória .  
 nesse lugar, sempre foi muito ruim  
 esse lugar não é nada bom e  
 a pior parte do dia é quando  
 chega a noite. 1 dia nesse lugar  
 é como tu passar 1 ano de  
 sofrimento. Graças a Deus eu  
 já estou no final da minha  
 trajetória, vou embora daqui uns  
 meses, e vai ser o dia mais  
 feliz da minha vida o dia  
 que eu puder dormir na minha  
 casa, com os meus filhos uma  
 noite de Sono sem medicações.

O Estado penal exerce poder e controle não apenas privando de liberdade, mas punindo principalmente ao produzir um “terror corporal (corpos puníveis, vazios, assombrados, psicologicamente destruídos). Ele ocupa as entranhas, saqueia subjetividades, destrói corpos e ocupa a intimidade da vida” (Alves, 2017, p. 115). A punição não se restringe ao ato cometido, mas se estende afetando fisicamente e emocionalmente, exercendo um controle invasivo na vida da detenta, impactando não apenas seus corpos, mas também suas identidades, subjetividades e aspectos mais íntimos. Todos os traços de personalidade são retirados, principalmente aspectos que eram parte da realidade fora da prisão, como laços familiares, documentos, rotinas, etc. A violência do corpo não é exposta publicamente, mas continua existindo. A diferença agora é que essa violência ocorre de maneira velada, enquanto se exerce o direito de matar secretamente. Analisemos os relatos de Daniela e Joana nas cartas abaixo.

Figura 48 - Carta escrita por Joana

o prozer de ser mãe. Na prisão  
 é aprendido ~~no~~ pelas nossas  
 escolhas erradas. Ai vem humilhação  
 dos agentes um vaso que você caga  
 e tem que limpar a bosta.  
 Abandono da família enfim  
 um lugar que eu não desejo  
 nem para um cachorro porque  
 eu amo cachorro.  
 Um lugar para você pensar antes  
 de fazer algo errado mas estou  
 com mente pronta para voltar  
 pro sociedade graças há Deus.

**[...] Na prisão é aprendido pelas nossas escolhas erradas. Ai vem humilhação dos agentes um vaso que você caga e tem que limpar a bosta. Abandono da família enfim um lugar que eu não desejo nem para um cachorro porque eu amo cachorro. Um lugar para você pensar antes de fazer algo errado mas estou com mente pronta para voltar na sociedade graças há Deus.**

Figura 49 - Carta escrita por Daniela

Sobre remédios eu tomo para dormir para esquecer um pouco que estou presa.  
 Mas ai eu acordo e lembro que tou presa ai vem aquela solidão saudades dos meus  
 filhos da família faz 13 anos

**“Sobre remédios eu tomo para dormir para esquecer um pouco que estou presa. Mas ai eu acordo e lembro que tou presa ai vem aquela solidão saudades dos meus filhos da família [...]”**

As violações dos direitos humanos nas prisões brasileiras são contínuas: superlotação, torturas, violência policial, uso excessivo de armamento pelos funcionários, falta de acesso a serviços básicos e a parcialidade da justiça são as marcas do terror de Estado que permeia as prisões e a violência policial atual contra a população encarcerada (Segato, 2021; Alves, 2017). Segundo Foucault (2005),

expor os sujeitos à morte, aumentar o risco de morte para alguns indivíduos e incentivar a morte política ou a rejeição é um tipo de assassinio indireto. A sobrerrepresentação da população negra nas estatísticas de encarceramento feminino no país, juntamente com as condições em que as detentas são forçadas a viver nos presídios, invisibilizadas, expostas a doenças, tendo seus direitos básicos negligenciados é uma forma de assassinio indireto.

A morte só se torna algo reconhecido e relevante quando nos importamos e reconhecemos, acima de tudo, a vida daquela pessoa. Ou seja, o reconhecimento da vida de alguém só ocorre a partir da sua capacidade de gerar enlutamento. Os sujeitos são moldados por normas, e é por meio dessas repetições e deslocamentos que os sujeitos são reconhecidas como vidas humanas. Portanto, existem sujeitos que não são reconhecidos como tais, e vidas que não são reconhecidas como vidas (Butler, 2020).

No contexto das políticas neoliberais, a biopolítica busca racionalizar os problemas da população, e o Estado passa a agir ostensivamente encarcerando um determinado perfil de pessoas, especialmente aquelas empobrecidas, que representam um recorte racial muito específico no Brasil. A relação com o racismo se estabelece nessa condição, em que, mesmo tendo a capacidade de “deixar viver”, o Estado mantém o direito soberano de “fazer morrer”.

Alves (2017) aprofunda a discussão ao argumentar que, embora Foucault situe as prisões no “novo paradigma de poder” da modernidade, quando se analisa a condição de raça, a prisão torna-se um instrumento do direito penal que tem no corpo negro seu alvo, com a espetacularização da punição como sua racionalidade. “A racialização das pessoas encarceradas encontra-se tão naturalizada que os órgãos públicos não perceberam a necessidade de nomear esse fato e conferir-lhe categorias que permitam sua mensurabilidade e sua inscrição no discurso” (Segato, 2021, p. 330). As prisões não são apenas locais onde as pessoas são privadas de liberdade, mas, sobretudo, espaços onde a violência estatal, os mecanismos de poder e a discriminação racial se entrelaçam para perpetuar um ciclo de opressão e marginalização constantes.

O racismo, portanto, passa a representar uma forma de promover a vida de um grupo específico de pessoas em detrimento de outros. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”

(Foucault, 2011, p. 135). Nessa perspectiva, em analogia à lógica do ‘fazer viver, deixar morrer’, Chies (2019) propõe que também analisemos como dimensões de biopoder e biopolítica, discutidas por Foucault, o acesso ou não a elementos de progressividade de pena prisão, bem como às técnicas de disciplina, como “fazer ressocializar, deixar sofrer”.

O estigma gerado pela passagem pelo sistema prisional amplifica as condições de racismo enfrentadas antes da prisão. Como observa Foucault (2005, p. 308), “se a criminalidade foi pensada em termos de racismo foi igualmente a partir do momento em que era preciso tornar possível, num mecanismo de biopoder, a condenação à morte de um criminoso ou seu isolamento”. Embora as execuções públicas e os suplícios tenham deixado de ser exibidos como “cerimônias brilhantes” para se tornarem eventos isolados e ocultos da sociedade (Foucault, 2005, p. 295), a morte tornou-se a questão mais íntima e vergonhosa.

O racismo tende a produzir versões icônicas de populações, para as quais se constrói todo um “enquadramento” de lamentação e outras cuja perda não é perda, e que não é passível de luto. Essas são populações expostas à violência do Estado, elas buscam o Estado na tentativa de se proteger, mas é do próprio Estado que precisariam ser protegidas. Se eu não reconheço a vida de alguém, eu produzo justificativas éticas de violência. Por mais que esse sujeito diga que sofre, o sofrimento nunca vai ser reconhecido como sofrimento (Butler, 2020). Nessa lógica, é mais fácil se acostumar com a morte de determinados corpos, como o da mulher negra e da mulher ex-detenta, por exemplo.

A nossa sociedade “em um *continuum* com a perspectiva escravista”, produziu “uma classe social contra a qual todas as demais podem se pretender superiores e assim sacrificar seus membros por meio das mais variadas formas de exploração, desprezo, abandono e até mesmo assassinato” (Chies, 2019, p. 17). Essa lógica de superioridade e marginalização baseada na raça cria uma condição de subalternidade de determinados grupos, tornando suas vidas menos reconhecíveis e suas mortes menos relevantes.

“A raça que está nas prisões é a da pessoa não branca, na qual lemos uma posição, uma herança particular, a passagem de uma história, uma carga étnica muito fragmentada, com uma correlação cultural e de classe e estrato social” (Segato, 2021, p. 334). As prisões modernas são reproduções do regime

escravocrata (Davis, 2018), são um elo na reprodução do padrão de colonialidade, uma vez que a raça é uma construção social que emerge da história colonial, sendo perpetuada e transformada por novas estratégias ao longo do tempo. Ou seja, a rotulagem racial na execução policial e no processo judicial não apenas reflete, mas também reforça e reproduz as categorias raciais preexistentes.

O Estado exerce o seu poder sobre a existência e a morte das pessoas, utilizando-se da técnica da biopolítica (Foucault, 2005) para gerir e investir na vida daqueles que correspondem à norma de sua reprodução, que atualmente é a capitalista. Nessa perspectiva, a morte do Outro representa, para o restante da população, uma segurança pessoal (Foucault, 2005). Em uma sociedade que busca a normalização, a raça se torna um critério de aceitabilidade para determinar quem pode ser alvo do encarceramento em massa e da violência letal do Estado, evidenciando como o racismo é instrumentalizado como uma ferramenta de controle e dominação nas mãos do Estado.

O racismo, portanto, não é uma atitude isolada. Ao contrário, é um elemento estrutural para a manutenção do poder do Estado, especialmente no contexto das prisões, no qual se torna uma peça indispensável para a continuidade do sistema prisional, perpetuando a ordem colonial e suas dinâmicas de subjugação, subalternização e expropriação (Segato, 2021).

Algumas mulheres identificam a violência de Estado presente no cotidiano da prisão, ao criticarem a infantilização das detentas e as humilhações sofridas, como analisei neste capítulo. O uso da escrita para problematizar estes aspectos e criticar a instituição prisão permite afirmar que atividades de leitura e escrita, como as desenvolvidas nesta pesquisa, tem potencial para a elaboração de propostas educativas em contextos de privação de liberdade voltadas para a garantia de direitos. Por entender que a educação é um direito humano, a sua finalidade é a formação plena do ser humano, independentemente do lugar onde ocorra ou da condição jurídica dos estudantes. Sendo assim, ao encontrarmos nas cartas analisadas a leitura crítica do mundo, expressa em problematizações do encarceramento e da instituição prisão, identificamos neste exercício de escrita um caminho para a educação em contextos de privação de liberdade dialogar com os usos da escrita e as práticas de letramento que fazem parte do cotidiano das mulheres privadas de liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mulher “criminosa” esteve por muito tempo à margem dos estudos criminológicos e sociológicos. Até hoje, o debate sobre as condições do encarceramento feminino no Brasil tem diversas lacunas, invisibilizando a sua existência e ignorando sua história.

Como agravante da invisibilização das mulheres privadas de liberdade, os livros e relatos sobre a própria experiência de encarceramento são majoritariamente escritos por homens. No geral, a escrita de mulheres no cárcere é escassa e não é produzida espontaneamente, mas, sim, motivada e direcionada por algum projeto educativo (Godinho, 2023, no prelo).

Estes aspectos prejudicam a compreensão das experiências das mulheres envolvidas no sistema prisional e, nesse contexto, o presente estudo buscou contribuir para a produção de conhecimento acadêmico sobre a educação em espaços de privação de liberdade focando no encarceramento feminino. Para isso, o objetivo geral da pesquisa foi elaborar uma unidade didática de leitura e escrita com mulheres que cumprem pena no regime fechado no Presídio Estadual de Alegrete, a fim de compreender os usos da escrita nesse contexto específico.

A escrita de cartas de mulheres privadas de liberdade envolve uma tensão constante entre a busca por contar suas histórias de vida e a dificuldade de fazê-lo plenamente. Elas se encontram diante do desafio de narrar suas experiências para uma sociedade punitivista que frequentemente as limita e estigmatiza como pessoas perigosas que representam uma grande ameaça. Assim, no contexto prisional, a escrita de cartas assume contornos específicos ao tirar o foco do crime como centralidade da narrativa pessoal das detentas, bem como possibilita às mulheres uma ressignificação do presente, ao percorrer lugares íntimos, comunicar e reafirmar sua existência e poder se olhar através desse lugar de escritora.

As práticas de leitura e escrita são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais, o que frequentemente resulta na atribuição de estigmas aos sujeitos privados de liberdade e à percepção de que seu letramento e suas produções têm um status inferior. No entanto, é essencial compreender que as pessoas aplicam ativamente e criativamente suas habilidades de letramento para atender a seus propósitos (Street, 2007).

Nesta pesquisa, foram realizadas seis oficinas de leitura de textos literários e escrita de cartas envolvendo oito participantes. Essas atividades proporcionaram às mulheres a oportunidade de compartilhar suas histórias, perspectivas individuais e leituras do mundo sobre diferentes temáticas. Petit (2009) destaca que as rodas de leitura representam momentos significativos de hospitalidade, especialmente relevantes para aqueles que fazem parte de grupos subjugados. A importância dessa hospitalidade para as mulheres privadas de liberdade que participaram do projeto consistiu em ser reconhecida em sua singularidade por alguém que representa o mundo extramuros, diferente daquele em que elas estão inseridas.

Destaca-se que, embora as temáticas tenham sido escolhidas previamente pela pesquisadora, foi possível identificar diversos discursos que permearam as escritas em cada temática abordada, sendo três eixos que surgiram com mais frequência: maternidade, a prisão como aprendizado e as condições precárias de existência antes do encarceramento.

Quanto às leituras selecionadas nas oficinas como ponto de partida para a escrita, observou-se que poucas participantes estabeleceram uma conexão explícita entre o texto lido e a história que optaram por narrar em suas cartas. As referências ao texto foram predominantemente feitas de forma oral durante as discussões de leitura em grupo. Ademais, nem todas as participantes seguiram rigidamente a estrutura convencional de uma carta. A partir disso, foi possível observar que as mulheres estabeleceram diferentes interpretações sobre o que é o gênero textual "carta" ao elaborarem suas escritas, muitas vezes incorporando elementos de outros gêneros, como fábulas, por exemplo.

As cartas, portanto, tornam-se um dispositivo único de expressão, permitindo que as participantes, por meio da singularidade de cada escrita, compartilhem suas histórias, percepções de mundo, experiências pessoais, sonhos e reflexões que transcendem a situação temporária de encarceramento. As práticas de letramento na prisão permitem que as reflexões desenvolvidas pelas mulheres sobre o encarceramento sejam feitas com base em seus interesses e necessidades, o que oferece a oportunidade de explorarem diferentes formas de contar suas narrativas pessoais e as emoções relacionadas à privação de liberdade. Isso ocorre porque a literatura desempenha um papel fundamental na reorganização psíquica,

possibilitando a elaboração de traumas e fortalecendo, nesse contexto, as capacidades de lidar com o ambiente prisional (Petit, 2013).

A escrita desempenha um papel fundamental na mobilização de elementos que constituem o mundo e a autopercepção das pessoas (Vidal, 2022). Valorizar os letramentos produzidos pelas mulheres encarceradas permite reconhecer o valor de suas narrativas, questionar e desconstruir estigmas associados a grupos subalternizados, além de legitimar seus conhecimentos e experiências (Kleiman; Santos-Marques, 2023).

A prática de escrita na prisão representa uma possibilidade para a detenta se afastar da realidade material do encarceramento e relembrar outros momentos da vida, bem como pensar em novos caminhos para o futuro fora da prisão. Além disso, permite que elas assumam outros papéis sociais, desconstruindo os discursos ideológicos sobre a mulher "criminoso" que atravessam as histórias daquelas que passam pelo sistema prisional. Essa prática vai de encontro às próprias dinâmicas da instituição, ao contrapor as perdas materiais e simbólicas impostas pela prisão e resgatar aspectos da subjetividade e individualidade que são constantemente colocados em um cenário de estigmatização e generalizações.

Ao destacar que há muito mais em suas vidas do que apenas a prisão e o crime, a escrita também é utilizada como forma de enfrentamento ao esquecimento e resistência às formas de sujeição a que são submetidas, oferecendo uma visão mais abrangente de suas histórias de vida. No entanto, mesmo quando se distanciam dos eventos vividos na prisão, elas escrevem a partir do presente, da realidade material do hoje. É por essa razão que, nas cartas, mesmo quando a temática envolvia a reflexão sobre eventos do passado, foi inevitável não associá-los com o presente e a vida que elas vivem privadas de liberdade.

Nas cartas, identificou-se que as participantes reclusas no PEA representam o mesmo perfil de mulheres privadas de liberdade no país, uma vez que se tratam de mulheres negras, pobres e sem a educação básica concluída. Perfil esse que é historicamente afetado pelo sistema capitalista-patriarcal e criminalizado pela justiça penal brasileira. Apesar das singularidades nas trajetórias de cada uma, é possível observar muitas semelhanças com textos escritos por egressas ou daquelas que continuam no sistema prisional. São histórias de mulheres com experiências de trabalhos precarizados, de abandono escolar nas primeiras etapas do ensino

fundamental por diferentes motivos, dificuldades financeiras desde a infância, violência doméstica e gravidez ainda na adolescência.

Isso nos convoca a uma reflexão sobre a seletividade penal, que destaca como certos grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis e marginalizados, são desproporcionalmente afetados pelo sistema de justiça criminal. Ao compartilharem suas experiências através das cartas, as mulheres elucidam como a seletividade penal atua de maneira sistemática, resultando em uma sobrerrepresentação de determinados grupos na população carcerária. As escritas fornecem uma visão das complexas questões que envolvem o sistema prisional brasileiro e a desigualdade sistêmica vivida por grupos vulnerabilizados.

O uso da leitura e escrita nas oficinas, ao mesmo tempo em que revela aspectos singulares de cada detenta, lança luz sobre uma realidade social notadamente excludente, de condições de vida extremamente precarizadas. As cartas evidenciam como as mulheres enfrentam um campo de possibilidades restrito, predominantemente vinculado à família. Essa limitação se torna evidente quando compartilham suas perspectivas de futuro, frequentemente associadas aos filhos, evidenciando a família como o ponto central para um recomeço após o período de privação de liberdade.

Nesse cenário de produção escrita, a prisão aparece como a grande fonte de sofrimento, e essa dor é intensificada pelas diferentes privações a que são submetidas, seja a separação dos filhos, até coisas simples do dia a dia, como dignidade ao usar o banheiro. A partir dos relatos e experiências compartilhados nas cartas destaca-se a ineficácia da pena privativa de liberdade. As políticas de encarceramento feminino precisam ser repensadas com urgência, sobretudo no que diz respeito às garantias legais do aprisionamento dessas mulheres.

Considerando que a educação é um direito humano e partindo da premissa de que a educação em contextos de privação de liberdade tem como principal finalidade a garantia deste direito, é preciso pensar em propostas educativas que contribuam para a formação plena destas mulheres sem ignorar sua condição de privação de liberdade. As oficinas de leitura e escrita, além de contribuírem para a formação leitora das mulheres, contribuem, sobretudo, para pensar a importância da escrita com grupos oprimidos. Requer muita coragem expor-se ao olhar do outro, isso porque muitas vezes esse olhar é carregado de julgamentos. Além disso, ler e

escutar outras pessoas permite encontrar pontos de aproximação entre as experiências e as leituras de mundo e assim fomentar um sentimento de pertencimento e o estabelecimento de vínculos de confiança e solidariedade, importantes para enfrentar a solidão frequentemente mencionada por elas.

Em outras palavras, as oficinas de leitura e escrita indicam caminhos para uma educação que não se converta em um instrumento de reprodução do discurso punitivista que predomina dentro e fora dos muros da prisão, mas, ao contrário, que seja uma prática social comprometida com a dignidade humana e o reconhecimento das experiências de vida destas mulheres como objeto de conhecimento.

Finalmente, entendo que esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas em que as mulheres encontrem espaço para refletir, analisar, compreender criticamente suas experiências de vida passadas, o presente marcado pelo encarceramento e seus projetos futuros. É necessário avançar muito ainda na produção de conhecimento sobre o encarceramento feminino e o direito à educação de mulheres em contextos de privação de liberdade. Esta pesquisa não pretendeu esgotar o tema. Ao contrário, espero que ela lance questões para um diálogo necessário e urgente na área da educação.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Dina. Rés negras, juízes brancos: uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana. **Revista CS**, n. 21, p. 97-120, 2017.

ANGOTTI, Bruna. **Entre as leis da Ciência, do Estado e de Deus: O surgimento dos presídios femininos no Brasil**. 2. ed. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas Leoni Pinto, 2018.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Antonio Carlos Rafael. O Baile e a Prisão: onde se juntam as pontas dos segmentos locais que respondem pela dinâmica do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**, v. 9, n. 15, p. 119-135, 2006.

BASTICK, Megan; TOWNHEAD, Laurel. **Women in prison: a commentary on the UN standard minimum rules for the treatment of prisoners**. Quaker United Nations Office, 2008.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: Limites da democracia no Brasil**. Boitempo Editorial, 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei Federal N° 2.848 de 07 de Dezembro de 1940**.

BRASIL. **Decreto-Lei Federal N° 3.688 de 03 de Outubro de 1941**.

BRASIL. Lei N° 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execuções Penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. Seção 14.

BRASIL. **Resolução N° 14**, de 2 de dezembro de 1994. Estabelece regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília, DF, 2016.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012.

- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CÂMARA, Heleusa Figueira. Reinvenções da vida em escritas na prisão. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, p. 105-126, 2011.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu**: Educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 203-228.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CERNEKA, Heidi Ann. Homens que Menstruam: considerações a acerca do sistema prisional às especificidades da mulher. **Veredas do Direito**, v. 6, p. 61, 2009.
- CHIES, Luiz Antônio Bogo. **Revisitando Foucault e outros escritos em questão penitenciária**. 1 ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. 182 p.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- DANTAS, E. S. O.; MEIRA, K. C.; BREDEMEIER, J.; AMORIM, K. P. C. Suicídio de mulheres no Brasil: necessária discussão sob a perspectiva de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 28, n. 05, p. 1469-1477, 2023.
- DAVIS, Angela. **A democracia da abolição**: para além do império, das prisões e da tortura. 1 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.
- DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 1 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018. 144 p.
- DEL OLMO, Rosa. Teorías sobre la criminalidad femenina. In: DEL OLMO, Rosa (Org.). **Criminalidad y Criminalización de la Mujer en la Región Andina**. 1 ed. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad, 1998, p. 19-34.
- DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Práticas de si feministas na poética de Panmela Castro. **Faces de Eva: Estudos sobre a mulher**, n. 48, p. 81-97, 2023.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Ensinar a produção escrita. In: \_\_\_\_\_. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-29.

DUARTE, Mel (Org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 224 p.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 3 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 21 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1976). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2015. 272 p.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) et al. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-49.

GERMANO, Idilva; MONTEIRO, Rebeca; LIBERATO, Mariana. Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 27-43, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. Diário de uma detenta: Usos da escrita por mulheres em espaços de encarceramento feminino. **Revista Brasileira de Educação**, no prelo.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Remição de pena pela leitura no Brasil: O direito à educação em disputa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022. 204 p.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa. **Educação Unisinos (Online)**, v. 25, p. 1-16, 2021.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **EccoS–Revista Científica**, n. 52, p. 1-19, 2020.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. 312 p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade** Deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Ângela de Castro (Org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 7-24.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. **Por um feminismo afro-latino-americano**. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Rosiska. **Cuidado, escola!**: Desigualdade, domesticação e algumas saídas. Editora Brasiliense, 1987. 117 p.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2024.

INFOPEN Mulheres. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. 2 ed. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Departamento Penitenciário Nacional**, 2017. 79 p.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela; SANTOS-MARQUES, Ivoneide. Letramentos de mulheres sobreviventes do sistema prisional em processo de remição de pena: Uma perspectiva decolonial. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, n. 51, 2023.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad Universitaria, Coyoacán, 2005.

LÁZARO, André. Políticas de educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e LDB. In: VICENTE, Débora da Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; CYRNE, Renata Vieira Carbonel. (Org.). **Políticas Públicas de Educação no Brasil: reflexões políticas e pedagógicas**. 1 ed. Rio de Janeiro-RJ: MPRJ, 2019, p. 35-41.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; AMORIM, Leita Britto de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 71-90.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: Análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Editora Cultrix, 2020.

LIMA, Elça Mendonça. **Origens da prisão feminina no Rio de Janeiro: O período das freiras (1942-1955)**. OAB/RJ, 1983.

LYRA, Diogo. Operários da firma: Mundo do trabalho no mundo do crime. **Revista Antropolítica**, n. 50, p. 84-106, 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 109-137, 2017.

MATOS, Raquel Maria Navais de Carvalho. **Vidas raras de mulheres comuns: Percursos de vida, significações do crime e construção da identidade em jovens reclusas**. 2006. 443 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Minho, Braga, 2006.

MCLAREN, Margaret. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016. 284 p.

MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. Tecendo educação, história, escrita autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria

Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu**: Educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 17-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Vânia Medeiros. **Mulheres possíveis**: Corpo, gênero e encarceramento. 1 ed. São Paulo: V. M. Moreira, 2019. 208 p.

MOREIRA, Adilson José. Direito, poder, ideologia: discurso jurídico como narrativa cultural. **Revista Direito e Práxis**, v. 8, p. 830-868, 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão**: O olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 196 p.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? Educação escolar entre as grades. São Carlos: **EdUFSCar**, p. 11-28, 2007.

PAIVA, Janaína Braga de; FREITAS, Maria do Carmo Soares de; SANTOS, Lígia Amparo da Silva. Significados da alimentação escolar segundo alunos atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 21, n. 8, p. 2507-2516, 2016. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2016.v21n8/2507-2516/pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 18, p. 09-18, Ago/Set 1989.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 168 p.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: Ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RAMOS, Rowayne Soares. **Educação de Jovens e Adultos no contexto do Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT**: Práticas de leitura, escrita e letramento. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

REIS, Filipe. Daniel Fabre (Ed.). *Écritures Ordinaires*/Daniel Fabre (Ed.). *Par Écrit: Ethnologie des Écritures Quotidiennes*. **Etnográfica**. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, v. 2, n. 1, p. 175-179, 1998.

RELIPEN. Relatório de Informações Penais. 14º CICLO - PERÍODO DE JANEIRO A JUNHO DE 2023. **Secretaria Nacional de Políticas Penais**. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023/relipen>>.

RIOS, Guilherme Veiga. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. **Signótica**, v. 25, n. 2, p. 327-348, 2013.

SÁ, Geraldo Ribeiro de. **A prisão dos excluídos: Origens e reflexões sobre a pena privativa de liberdade**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1996. 204 p.

SALLA, Fernando; ANGOTTI, Bruna. Apontamentos para uma história dos presídios de mulheres no Brasil. **Revista de Historia de las Prisiones**, v. 6, p. 7-23, 2018.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 161-200.

SILVA, Vera. Controlo e punição: as prisões para mulheres. **Revista Ex-aequo**, v. 28, p. 59-72, 2013.

SUDBURY, Julia. **Global lockdown: race, gender, and the prison-industrial complex**. New York: Routledge, 2005.

SRINIVASAN, Amia. **O direito ao sexo: Feminismo no século vinte e um**. São Paulo: Todavia, 2021.

SOARES, Magda. Métodos de alfabetização: uma resposta à questão. In: SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 329-352.

SOUSA, Maria Aparecida de. **Letramentos à margem: a escrita de mulheres privadas de liberdade**. 2019. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, p. 51-71, 2013.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de letramento**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, p. 259, 2014.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

TEIXEIRA, Juliana Cristina. **Trabalho doméstico**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

TRAJANO, Giselia de Sá. **Quem saberia perder**. 1 ed. São Paulo: Selin Trovoar, 2021. 58 p.

TSALLIS, Alexandra. Caros colegas pesquisadoras. In: BERNARDES, Anita; TAVARES, Gilead; MORAES, Marcia (Org.). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. 164 p.

UNODC. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos** (Regras de Nelson Mandela). Disponível em:  
<[https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson\\_Mandela\\_Rules-P-ebook.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2022.

VIDAL, Alex da Silva. **Traços de vidas juvenis: rastros em escritas de jovens na socioeducação**. 2022. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VINHAS, Luciana Iost. A ausência do nome: prisão e acontecimento traumático. **Conexão Letras**, v. 18, p. 1-16, 2023.

WACQUANT, Loïc. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos estudos CEBRAP**, p. 9-19, 2008.

WILSON, Anita. There is no scape from third-space theory: Borderland discourse and the in-between literacies of prisons. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIÚC, Roz; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routled, 2000. p. 70-84.

WORLD PRISON BRIEF (WPB). **World Female Imprisonment List** (Fifth edition), 2022. Disponível em:  
<<https://www.prisonstudies.org/resources/world-female-imprisonment-list-5th-edition>> Acesso em: 6 jan. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

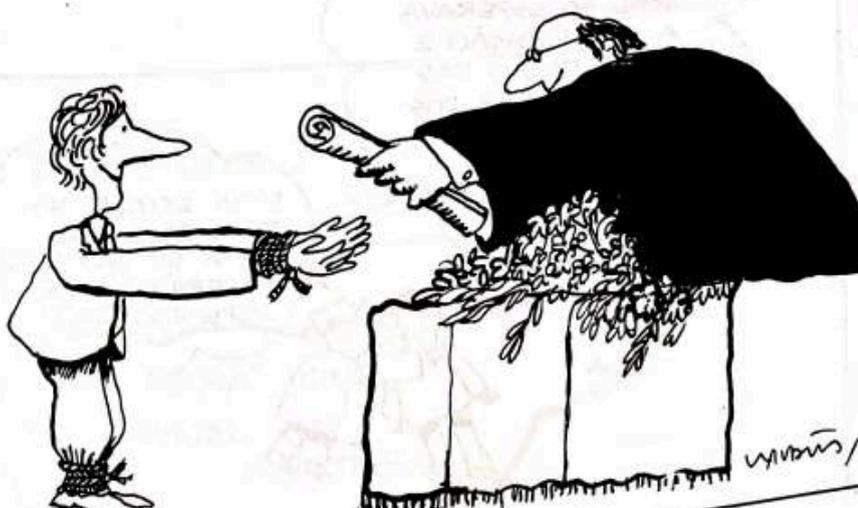
ZEDNER, Lucia. Wayward Sisters - The prison for Women. In: MORRIS, Norval; ROTHMAN, David. **The Oxford History Of The Prison: The practice of punishment in Western society**. New York: Oxford University Press, 1995, p. 329-361.

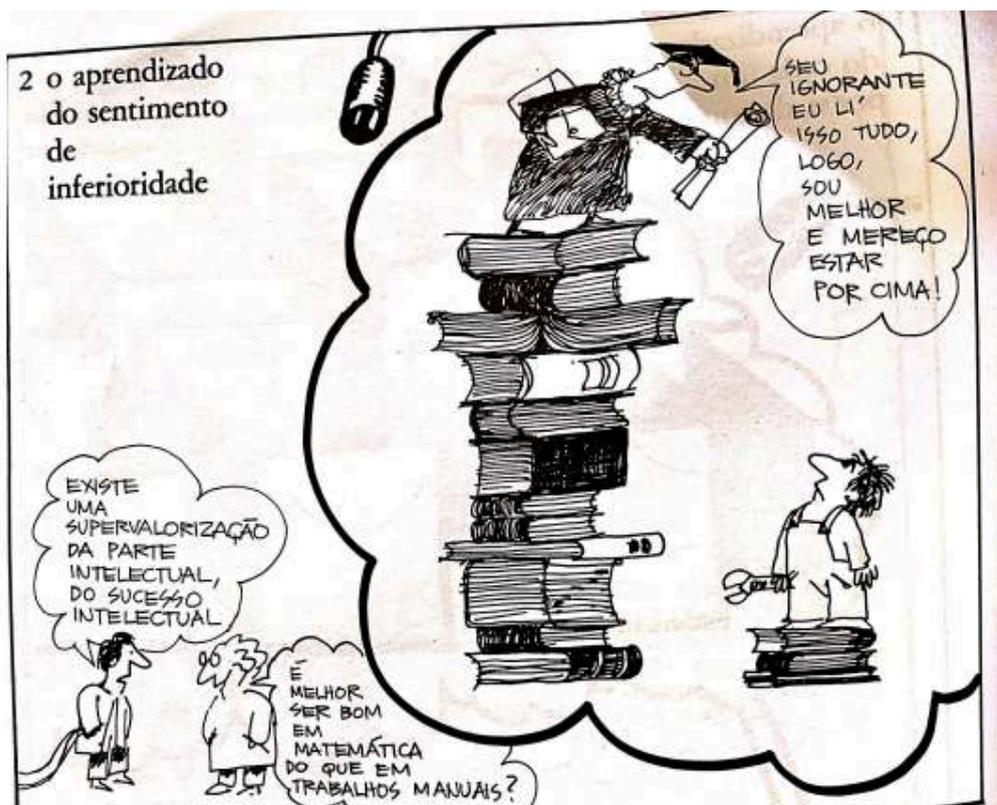
## ANEXOS

## Anexo A

## Tirinhas utilizadas na Oficina Escola

A escola não nos ensina a falar uma língua estrangeira nem nossa própria língua, não ensina a cantar ou a servir-nos de nossas mãos e nossos pés; não ensina qual é a alimentação sadia; como conseguir orientar-se no labirinto das instituições; de que modo cuidar de um bebê ou de uma pessoa doente, etc. Se as pessoas não cantam mais, mas *compram* milhões de discos em que profissionais cantam por elas; se não sabem mais comer, mas *pagam* o médico e a indústria farmacêutica para tratar dos efeitos da má alimentação; se não sabem como educar os filhos, mas *alugam* os serviços de educadores diplomados; se não sabem consertar um radinho ou uma torneira, nem como curar uma gripe sem remédio, ou cultivar uma alface, etc., tudo isso acontece porque a escola tem como objetivo inconfessável fornecer às indústrias, ao comércio, às profissões especializadas e ao Estado, *trabalhadores, consumidores, clientes e administrados* sob medida. (14)









HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Rosiska. **Cuidado, escola!**: Desigualdade, domesticação e algumas saídas. Editora Brasiliense, 1987. (p. 38, 39, 84, 89).

## ANEXO B

### Parecer de aprovação do Comitê de Ética da SUSEPE



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DE JUSTIÇA E SISTEMAS PENAL E SOCIOEDUCATIVO  
SUPERINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS  
ESCOLA DO SERVIÇO PENITENCIÁRIO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO



CEP-PEN/RS 035/2022  
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos que, a Escola do Serviço Penitenciário através do Comitê de Ética em Pesquisa no Sistema Penitenciário do RS, autoriza a pesquisadora Isabella Almeida dos Santos a realizar a pesquisa intitulada: **Entre linhas e entrelinhas: Leitura e escrita com mulheres privadas de liberdade**, no Presídio Estadual de Alegrete 6ª Região Penitenciária.

O Projeto de Pesquisa está vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação sob orientação da Prof. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho.

Para a realização da coleta de dados, é necessário que a Pesquisadora apresente esta Declaração ao Responsável pelo local acima mencionado para conhecimento e agendamento prévio.

Ressaltamos que, mesmo que a pesquisa tenha sido submetida a um processo de análise pelo CEP-PEN/RS relativo aos preceitos éticos, legais e funcionais da nossa Instituição. Fica a critério do Responsável pelo local avaliar o momento quando da autorização de entrada e providências para recebimento da pesquisadora, através da organização do espaço, do efetivo funcional e da movimentação de apenas para realização da pesquisa. Por sua vez, a pesquisadora deverá respeitar, rigorosamente, os procedimentos de segurança estabelecidos pelo responsável pelo local em que ocorrerá a pesquisa.

Após conclusão do trabalho, a pesquisadora deverá encaminhar o mesmo para a Escola do Serviço Penitenciário, em forma digital.

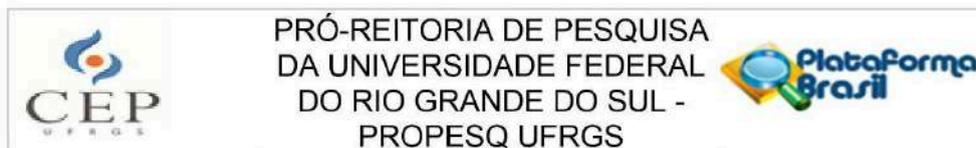
Porto Alegre, 19 de Setembro de 2022.

Atenciosamente,

Eberson Trindade Rodrigues  
Diretor ESP

Ana Caroline Ferreira  
Coordenação CEPSP RS  
ID: 4216300

**ANEXO C****Parecer de aprovação do Comitê de Ética da UFRGS**



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENTRE AS LINHAS DAS CARTAS E ENTRELINHAS DA VIDA: LEITURA E ESCRITA COM MULHERES NA PRISÃO

**Pesquisador:** Ana Cláudia Ferreira Godinho

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68099023.9.0000.5347

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.011.804

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa n.º 2094787, datado em 18/04/2023, e "Projeto Detalhado", arquivo projeto\_isabella.pdf.

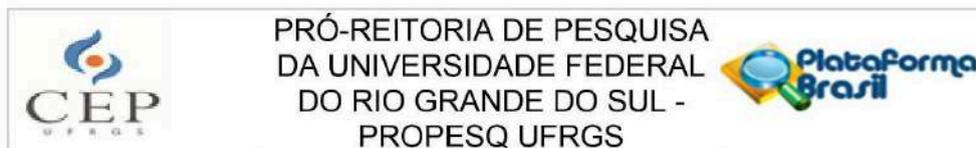
Trata-se do projeto "Entre as linhas das cartas e entrelinhas da vida: leitura e escrita com mulheres na prisão", pesquisa de mestrado de Isabella Almeida dos Santos, sob orientação de Ana Cláudia Ferreira Godinho, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

#### Metodologia:

De natureza qualitativa e com caráter exploratório, o estudo prevê a realização de 06 oficinas de leitura de textos literários e escrita de cartas, com a participação de um grupo de dez mulheres que se encontram privadas de liberdade no Presídio Estadual de Alegrete-RS.

O número previsto de participantes está relacionado ao projeto Cartas de Afeto, já desenvolvido por educadoras voluntárias na instituição. As destinatárias das cartas serão a mestranda e a pesquisadora responsável.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.011.804

As oficinas totalizarão 12 horas de atividades, divididas em seis encontros de duas horas cada. As temáticas dos encontros irão abordar aspectos da vida antes e durante o cárcere, tais como trajetória escolar, laços familiares, relações de trabalho, mas também será consultado com o grupo de participantes se essas serão mesmo as temáticas a serem trabalhadas ou se elas sugerem outros temas.

Entendendo as oficinas de leitura de textos literários e a escrita de cartas como uma experiência de letramento no espaço prisional, a pesquisa pretende analisar como as detentas utilizam a escrita para refletir sobre aspectos de sua realidade e contar suas histórias de vida.

Além das oficinas de leitura e escrita, o estudo prevê a realização de entrevistas com as professoras responsáveis pelo projeto Cartas de Afeto e a observação participante de alguns encontros do projeto.

A análise de textos já produzidos pelas detentas dentro do projeto não foi autorizada, ficando restrita ao material produzido a partir das oficinas ministradas pela mestranda.

Tamanho da Amostra: 13 participantes (10 detentas; 03 educadoras de ações educativas no presídio).

**Cronograma:**

O cronograma indica que as oficinas iniciarão em junho de 2023.

**Orçamento:**

O orçamento previsto é de R\$500,00, e o estudo tem financiamento próprio.

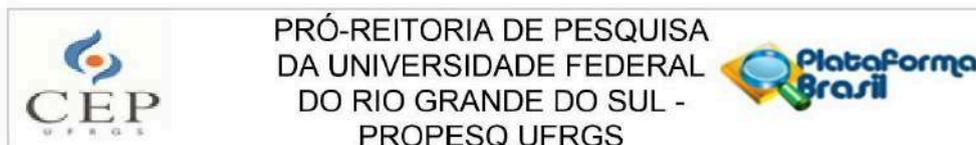
**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar a escrita de textos epistolares de mulheres privadas de liberdade como prática de letramento em unidade feminina do sistema prisional do Rio Grande do Sul.

**Objetivos Secundários:**

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.011.804

Identificar as atividades educativas realizadas com mulheres na unidade prisional de Alegrete;  
Acompanhar as ações e investigar os métodos pedagógicos desenvolvidos pelo projeto Cartas de Afeto;  
Ministrar oficinas de leitura de textos literários e escrita de textos epistolares com as detentas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa aqui proposta não ocasiona riscos físicos ou psicológicos aos participantes. Caso ocorra, durante o momento da entrevista e das oficinas de leitura e escrita, desconforto emocional ou algum constrangimento entre as participantes do estudo, esta será interrompida e será disponibilizada escuta e acolhimento a quem for necessário. Será sempre reforçado, junto com os envolvidos nessa pesquisa, uma relação ética e sensível durante todas as etapas de realização do estudo, recusando práticas autoritárias e que violem a autonomia e os direitos dos participantes.

Benefícios:

Pretende-se com os resultados dessa pesquisa ampliar o conhecimento acerca das atividades educativas que estão sendo propostas para a população prisional feminina e compreender sobre os usos sociais da leitura e escrita de mulheres dentro do espaço de privação de liberdade. Além disso, este estudo visa contribuir com o debate sobre o encarceramento feminino no estado do Rio Grande do Sul, sobretudo para uma região onde há pouca produção acadêmica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de dissertação de mestrado qualificado em fevereiro de 2023, tendo como banca avaliadora a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Iost Vinhas (UFRGS), a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS) e o Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ).

Aprovação da Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação em 08.02.2023.

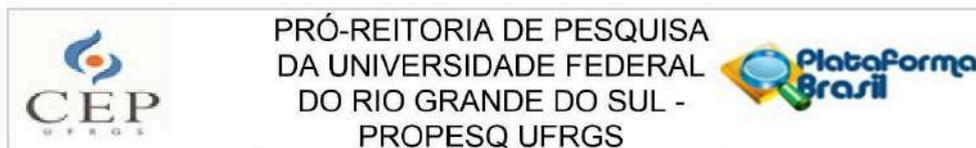
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE detentas - apresentado;  
TCLE educadoras - apresentado;  
Anuência Susepe - apresentada assinada;  
Parecer Compesq - apresentado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de uma resposta ao Parecer Consubstanciado CEP n.º 5.989.951, datado em

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.011.804

07/04/2023:

1. No documento Informações Básicas do Projeto, é informado que a pesquisadora não obteve autorização para utilizar os textos produzidos no projeto Cartas de Afeto. No entanto, o TCLE elaborado para as detentas e o TCLE elaborado para as educadoras parecem indicar, na apresentação das etapas e do modo de participação no estudo, que esses documentos serão analisados. Solicita-se adequação, indicando nas etapas do estudo e na forma de participação das detentas e educadoras, que serão analisados unicamente os textos produzidos nas oficinas ministradas pela mestranda.

Resposta: Alterou-se a redação do TCLE das detentas para (alterações em cor vermelha no documento para facilitar a localização pelo/a parecerista):

Para o desenvolvimento deste estudo, planejo:

- a) fazer visitas ao Presídio Estadual de Alegrete para conhecer a experiência de educação e letramento Cartas de Afeto de que participam as detentas desta unidade;
- b) entrevistar individualmente educadores/as e coordenadores/as da atividade educativa Cartas de Afeto;
- c) analisar os textos produzidos pelas participantes nas oficinas ministradas pela mestranda;

Sua participação consistirá em: (...)

2. Permitir que as pesquisadoras leiam e façam cópias dos textos que você escreveu nas seis oficinas ministradas pela mestranda e/ou outros textos que você escreve no dia a dia e tem interesse em mostrar para a equipe de pesquisa.

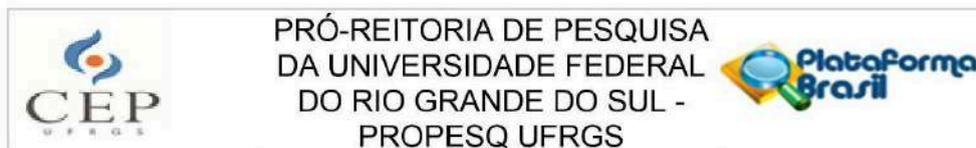
3. Autorizar que as pesquisadoras participem de alguns encontros da atividade educativa Cartas de Afeto para conhecer o trabalho de seus professores ou professoras.

Alterou-se também a redação do TCLE das educadoras para:

Para o estudo, estão previstas as seguintes etapas:

- a) visita ao Presídio Estadual de Alegrete para conhecer a experiência de educação e letramento Cartas de Afeto de que participam as detentas desta unidade;
- b) entrevistas com os educadores/as e coordenadores/as da atividade educativa Cartas de Afeto; e
- c) realização de oficinas de leitura e escrita mediadas pela mestranda com as detentas participantes do projeto Cartas de Afeto.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.011.804

Análise: Pendência Atendida.

2. Há diferença entre as etapas do estudo apresentadas nos dois TCLE's elaborados. Solicita-se adequação, incluindo no TCLE elaborado para as educadoras a realização de oficinas com as detentas.

Resposta: Alterou-se a redação do TCLE das educadoras, com a inclusão do item C, conforme indicado na resposta à pendência anterior.

Análise: Pendência Atendida.

3. Uma vez que serão feitas entrevistas com educadoras e coordenadoras de atividade educativa já existente na unidade prisional, faz-se necessário incluir tais profissionais como participantes da pesquisa no projeto e na Plataforma Brasil.

Resposta: Inseriu-se em PB Informações Básicas do Projeto o grupo de educadoras na lista de participantes da pesquisa.

Análise: Pendência Atendida.

4. Solicita-se a apresentação de roteiro das entrevistas que serão realizadas com educadoras e coordenadoras de atividade no projeto Cartas de Afeto.

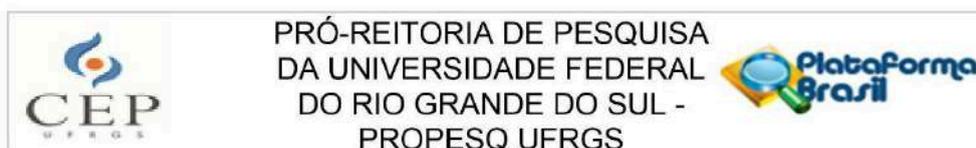
Resposta: Inseriu-se na Plataforma Brasil o arquivo com roteiro de entrevista, conforme solicitado.

Análise: Pendência Atendida.

Todas as pendências foram atendidas, não sendo observados óbices éticos nos documentos do estudo.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.011.804

n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Reitera-se aos pesquisadores a necessidade de elaborar e apresentar os relatórios parciais e final da pesquisa, como preconiza a Resolução CNS/MS nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: "d.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2094787.pdf	18/04/2023 11:44:16		Aceito
Outros	carta_resposta_isabella.pdf	18/04/2023 11:43:39	Ana Cláudia Ferreira Godinho	Aceito
Outros	roteirodeentrevistas.pdf	13/04/2023 11:56:01	ISABELLA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEeducador_isabella.pdf	13/04/2023 11:54:26	ISABELLA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdetentos_isabella.pdf	13/04/2023 11:54:12	ISABELLA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Outros	parecer_compesq_isabella.pdf	15/03/2023 21:03:13	Ana Cláudia Ferreira Godinho	Aceito
Declaração de concordância	anuencia_susepe.pdf	15/03/2023 21:00:37	Ana Cláudia Ferreira Godinho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_isabella.pdf	15/03/2023 20:59:52	Ana Cláudia Ferreira Godinho	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/03/2023 19:03:24	ISABELLA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito

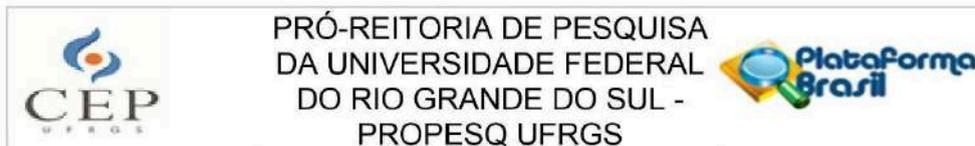
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 6.011.804

PORTO ALEGRE, 19 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**Patrícia Daniela Melchiors Angst**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (DETENTAS)

Você está convidada/o a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada "**Entre as linhas das cartas e entrelinhas da vida: leitura e escrita com mulheres na prisão**", realizada pela estudante Isabella Almeida dos Santos. O objetivo deste estudo é analisar a participação de mulheres privadas de liberdade e a escrita de textos epistolares em experiências de educação e letramento produzidas na unidade prisional de Alegrete.

Para o desenvolvimento deste estudo, planejo:

- a) fazer visitas ao Presídio Estadual de Alegrete para conhecer a experiência de educação e letramento Cartas de Afeto de que participam as detentas desta unidade,
- b) entrevistar individualmente educadores/as e coordenadores/as da atividade educativa Cartas de Afeto;
- c) analisar os textos produzidos pelas participantes nas oficinas ministradas pela mestranda;
- d) realizar seis oficinas com duração de 2 horas cada uma, de leitura de textos literários e escrita de textos epistolares com um grupo de detentas.

Sua participação consistirá em:

1. Participar de seis oficinas com duração de 2 horas cada uma, conduzidas pela mestranda responsável por esta pesquisa. Durante as oficinas, serão realizadas leituras de textos literários, e ao final de cada encontro, será proposta a escrita de textos epistolares em formato de cartas;
2. Permitir que as pesquisadoras leiam e façam cópias dos textos que você escreveu nas seis oficinas ministradas pela mestranda e/ou outros textos que você escreve no dia a dia e tem interesse em mostrar para a equipe de pesquisa.
3. Autorizar que as pesquisadoras participem de alguns encontros da atividade

educativa Cartas de Afeto para conhecer o trabalho de seus professores ou professoras.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Os riscos da pesquisa são mínimos, com a possibilidade de constrangimento ou estresse. Para evitar ou minimizar tais riscos, cada participante poderá negar-se a responder qualquer questionamento, solicitar a interrupção de qualquer tipo de interação com as pesquisadoras durante a visita, a observação direta ou a entrevista, assim como poderá retirar imediatamente o consentimento de participação. As educadoras também poderão solicitar que a pesquisadora se retire da sala de aula ou revogar a autorização de acesso às atividades educativas sob sua coordenação.

Os benefícios da pesquisa são indiretos, voltados para o aprimoramento pedagógico das atividades educativas desenvolvidas em espaços de privação de liberdade, bem como das políticas públicas voltadas à assistência educativa no sistema prisional, conforme previsto pela Lei de Execução Penal vigente no país. Os resultados deste estudo serão divulgados na dissertação de mestrado, publicação de artigos e trabalhos em eventos acadêmicos da área da educação.

Esta pesquisa não gera qualquer despesa para os participantes, nem pagamento ou gratificação. Ainda assim, você terá direito a indenização em caso de dano decorrente da participação neste estudo.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e somente podem ser utilizadas para fins de pesquisa, desde que garantido o anonimato dos participantes. Os dados ficarão sob guarda da pesquisadora durante 05 anos na sala 808 da Faculdade de Educação da UFRGS (Av. Paulo Gama, 110).

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, depois de ler este TCLE e tirar todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a e autorizo minha participação voluntária, sabendo que posso retirar esta autorização a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos seus procedimentos, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

---

Assinatura do/a participante

---

Assinatura da pesquisadora

Alegrete, 28 de abril de 2023.

### **Contatos**

Pesquisadora responsável: Ana Cláudia Ferreira Godinho

Endereço: Av. Paulo Gama, 110, Prédio Faculdade de Educação, sala 808 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90046-900. Fone: (51) 998462826 Email: [anaclaudia.godinho@gmail.com](mailto:anaclaudia.godinho@gmail.com)

CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br) Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.

## Apêndice B

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES

#### Dados gerais

Nome do presídio:

Unidade masculina, feminina ou mista:

Cidade:

Número de detentos na unidade:

Data da entrevista:

Nome fictício da pessoa entrevistada:

Sua ocupação na unidade prisional:

( ) docente

( ) técnico

( ) agente prisional

( ) voluntário de projeto desenvolvido na unidade

( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

#### Dados sobre o projeto Cartas de Afeto na unidade

A. Ano de criação:

B. Número de participantes:

C. Número de docentes:

D. Níveis de escolaridade exigido para participação:

1. Como surgiu a ideia de criar o projeto?
2. Quais atividades de leitura e escrita o projeto Cartas de Afeto realiza com as participantes?

3. Todos os educadores desenvolvem estas atividades ou apenas uma pessoa ou um grupo específico de docentes?
4. Pelo contato que você tem com os participantes e com os detentos em geral, você identifica se eles costumam ler e escrever no cotidiano da prisão, fora do projeto?
5. Em caso afirmativo, quais tipos de textos eles costumam ler?
6. Em caso afirmativo, quais tipos de textos eles costumam escrever fora do projeto?
7. Existem outros projetos não escolares com foco na leitura e na escrita nessa unidade?
8. Qual é a proposta político-pedagógica ou as diretrizes pedagógicas?
9. Pergunta complementar: existe algum material ou documento que formalize o projeto e fale sobre isso?
10. O projeto só atende mulheres? Por qual motivo?
11. O projeto tem financiamento próprio ou recebe verba de alguma instituição (pública ou privada)?
12. Como foi o processo para a publicação do livro com as produções das participantes? Qual o impacto para as mulheres e para os/as educadores/as?
13. Depois do livro, quais serão os próximos passos do projeto?
14. Vai continuar a troca de cartas?
15. Como era a seleção de temas para a escrita das cartas?
16. Como eram pensadas as dinâmicas de atividades quando faziam os encontros presenciais? Qual objetivo queriam atingir?
17. Como vocês acham que o projeto tem ajudado na garantia da educação das mulheres na unidade?

## Apêndice C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (EDUCADORES)

Você está convidada/o a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada "**Entre as linhas das cartas e entrelinhas da vida: leitura e escrita com mulheres na prisão**", realizada pela estudante Isabella Almeida dos Santos. O objetivo deste estudo é analisar a participação de mulheres em experiências de educação e letramento produzidas na unidade prisional de Alegrete.

Para o estudo, estão previstas as seguintes etapas:

- a) visita ao Presídio Estadual de Alegrete para conhecer a experiência de educação e letramento Cartas de Afeto de que participam as detentas desta unidade;
- b) entrevistas com os educadores/as e coordenadores/as da atividade educativa Cartas de Afeto; e
- c) realização de oficinas de leitura e escrita mediadas pela mestranda com as detentas participantes do projeto Cartas de Afeto.

Sua participação consistirá em:

- 1) consentir o acompanhamento de atividades educativas por integrante da equipe de pesquisa; e
- 2) fornecer informações sobre estas atividades mediante participação em entrevista semiestruturada gravada em dispositivo de áudio, cuja duração prevista é de 40 a 45 minutos.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Os riscos da pesquisa são mínimos, com a possibilidade de constrangimento ou estresse. Para evitar ou minimizar tais riscos, cada participante poderá negar-se a responder qualquer questionamento, solicitar a interrupção de qualquer tipo de interação durante visita, observação direta ou entrevista, retirar imediatamente o consentimento de participação. As educadoras também poderão solicitar que a pesquisadora se retire da sala de aula ou revogar a autorização de acesso aos

textos dos participantes nas atividades educativas sob sua coordenação.

Os benefícios da pesquisa são indiretos, voltados para o aprimoramento pedagógico das atividades educativas desenvolvidas em espaços de privação de liberdade, bem como das políticas públicas voltadas à assistência educativa no sistema prisional, conforme previsto pela Lei de Execução Penal vigente no país.

Esta pesquisa não gera qualquer despesa para os participantes, nem pagamento ou gratificação. Ainda assim, você terá direito a indenização em caso de dano decorrente da participação neste estudo.

As informações serão confidenciais e somente podem ser utilizadas para fins de pesquisa, desde que garantido o anonimato dos participantes. Os dados ficarão sob guarda da pesquisadora durante 05 anos na sala 808 da Faculdade de Educação da UFRGS (Av. Paulo Gama, 110).

Os resultados deste estudo serão divulgados na dissertação de mestrado, publicação de artigos e atividade de formação continuada para educadores/as de jovens e adultos, para qual você será convidada.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, depois de ler este TCLE e tirar todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a e autorizo minha participação voluntária, sabendo que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos seus procedimentos, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

---

Assinatura do/a participante

---

Assinatura da pesquisadora

Alegrete, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Cidade e data

### **Contatos**

Pesquisadora responsável: Ana Cláudia Ferreira Godinho

Endereço: Av. Paulo Gama, 110, Prédio Faculdade de Educação, sala 808 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90046-900. Fone: (51) 998462826 Email: [anaclaudia.godinho@gmail.com](mailto:anaclaudia.godinho@gmail.com)

CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br) Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00.