

arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 51

13 de maio 2019

ISSN 1068-2341

Práticas de Leitura em uma Penitenciária Masculina: Acesso, Cerceamentos e Sentidos

Wemberson José de Souza

Secretaria de Estado de Administração Prisional - MG



Maria Celeste R. F. de Souza

Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Brasil

Citação: Souza, W. J. de, & Souza, M. C. R. F de. (2019). Práticas de leitura em uma penitenciária masculina: Acesso, cerceamentos e sentidos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(51).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4001>

Resumo: Este artigo tem como objeto de preocupação a defesa da garantia do direito à educação para as pessoas em situação de aprisionamento e se propõe a discutir práticas de leitura de homens, alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, em uma penitenciária masculina. Como referencial teórico e analítico, mobilizam-se estudos do campo do letramento e autores que tematizam o território. O campo de pesquisa é uma escola estadual que funciona na penitenciária, e os dados foram coletados por meio de observação de aulas e entrevistas com 12 sujeitos. Foram identificados diferentes eventos de letramento dos quais os homens participam, mas convive-se na tensão entre a ampliação do acesso à leitura e os cerceamentos próprios da prisão. Nesses eventos, configuram-se práticas de letramento nas quais comparecem múltiplos sentidos, para além da possibilidade de remição de pena pela leitura, e a escola se configura na prisão como importante agência de letramento, ampliando o acesso à leitura desses sujeitos e dos outros homens presos que não frequentam as aulas. Os resultados apontam para a

necessidade de fortalecimento do direito à educação nas prisões, para garantir-se efetivamente o acesso à escola e à leitura para as pessoas privadas de liberdade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Leitura; Prisão

Reading practices in a male penitentiary: Access, repression and senses

Abstract: This article has as a matter of concern the defense of the right to education to the people in situation of imprisonment, and it proposes to discuss practices of reading of men, students of the Education of Young and Adult People, in a masculine penitentiary. As a theoretical and analytical reference, studies of the field of literacy and authors focusing on territory are mobilized. The research field is a state school that functions in the penitentiary, and the data were collected through observation of classes and interviews with 12 subjects. Different literacy events have been identified in which men participate, but there is a tension between increasing access to reading and the limitations of the prison. These events constitute literacy practices in which multiple meanings appear, in addition to the possibility of remission of the sentence through reading, and the school is configured in prison as an important literacy agency, increasing the access to reading of these subjects and other men arrested and who do not attend classes. The results point to the need to strengthen the right to education in prisons, effectively guaranteeing access to school and to reading for people deprived of their liberty.

Keywords: Youth and Adult Education; Reading; Prison

Prácticas de lectura en una penitenciaría masculina: Acceso, cercos y sentidos

Resumen: Este artículo tiene como objeto de preocupación la defensa de la garantía del derecho a la educación a las personas en situación de encarcelamiento, y se propone discutir prácticas de lectura de hombres, alumnos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en una penitenciaría masculina. Como referencial teórico y analítico se movilizan estudios del campo del letramento y autores que tematizan sobre territorio. El campo de investigación es una escuela estatal que funciona en la penitenciaría y los datos fueron recolectados por medio de observación de clases, y entrevistas con doce sujetos. Se identificaron diferentes eventos de letra de los cuales los hombres participan, pero conviven en la tensión entre la ampliación del acceso a la lectura y los cercenamientos propios de la prisión. En estos eventos se configuran prácticas de letramento en las que concurren múltiples sentidos, además de la posibilidad de remisión de la pena por la lectura, y la escuela se configura en la prisión como importante agencia de letramento, ampliando el acceso a la lectura de esos sujetos y de los otros hombres presos y que no asisten a las clases. Los resultados apuntan a la necesidad de fortalecer el derecho a la educación en las cárceles, garantizando efectivamente el acceso a la escuela y la lectura para las personas privadas de libertad.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Lectura; Prisión

Introdução

Se acompanharmos cotidianamente os diferentes meios de comunicação, podemos observar a recorrência da temática do aprisionamento de pessoas no Brasil. Essa temática é objeto de atenção na mídia, que anuncia e, ao mesmo tempo, denuncia os dilemas, as dificuldades, as tensões, as desigualdades, as condições do aprisionamento, os embates no campo dos direitos humanos, dentre outras questões que provocam questionamentos e reflexões sobre os imbróglis nos quais o sistema prisional no País se encontra enredado: ausência de políticas públicas efetivas, ausência de

investimentos nas unidades prisionais, violação de direitos humanos e déficit de vagas para receber um número cada vez mais crescente de pessoas (Brasil, 2017a; Carreira, 2009).

Com efeito, o número de pessoas na situação de aprisionamento tem crescido no Brasil nos últimos anos, conforme destacam os dados apresentados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Em 2016, encontravam-se aprisionadas 726.712 pessoas, “o que representa um aumento da ordem de 707% em relação ao total registrado no início da década de 90” (Brasil, 2017b, p. 9). De acordo com esse levantamento, o perfil dos aprisionados no Brasil é de jovens de até 29 anos de idade, que contabilizam 55,07% da população privada de liberdade, e de negros, que chegam a 61,67% desse mesmo total. Com relação à escolaridade, mais de 50% dessa população apresenta o Ensino Fundamental incompleto e apenas 9,5% concluiu o Ensino Médio (Brasil, 2017b).

Este é o pano de fundo sobre o qual se tece este artigo que toma a defesa do direito à educação das pessoas privadas de liberdade, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948; a Lei de Execução Penal Brasileira de 1984 (LEP¹); as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (Brasil, 2010); e com autores que se têm pautado por essa defesa (Ireland, 2011; Julião, 2013, 2016; Julião & Paiva, 2014; Onofre, 2012; Onofre & Julião, 2013).

Ao tratarmos da educação nas prisões brasileiras, podemos identificar tanto a oferta de escola que contempla a Alfabetização, o Ensino Fundamental e Médio, os Cursos Técnicos e Profissionalizantes, quanto as atividades complementares destinadas às pessoas que se encontram “matriculadas em programas de remição pelo estudo por meio da leitura, pessoas matriculadas em programas de remição pelo estudo por meio do esporte e pessoas envolvidas em demais atividades educacionais complementares” (Brasil, 2017b, p. 53).

De modo específico, nossa atenção se volta para a leitura nesse contexto, com o intuito de defender a escola como importante agência de letramento (Soares, 2004a), pois, como demonstram outros estudos, para mulheres e homens presos, ir à escola na prisão tem significado a possibilidade de acesso à leitura para pessoas não alfabetizadas, a apropriação e o aperfeiçoamento de práticas de leitura e escrita com diferentes propósitos: comunicação com familiares, acompanhamento de processos judiciais, retorno e continuidade dos estudos (Julião & Paiva, 2014; Onofre, 2012; Souza, Bicalho, & Nonato, 2013).

Portanto, ao colocar a questão da leitura, reafirmamos neste artigo que não se pode abdicar da oferta da escola na prisão e optar por atividades educativas complementares ou pelo acesso à leitura via remição de pena pela leitura. Remir pena pela leitura é uma possibilidade para o sujeito em situação de privação de liberdade, conforme Recomendação n.º 44, de 26 de novembro de 2013, do Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2013, p. 4), e sua proposição de “estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional”.

Este artigo compartilha resultados de um estudo² que buscou compreender as práticas de leitura de homens presos, estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) do Ensino Fundamental. O campo de pesquisa é uma unidade prisional exclusivamente masculina, localizada

¹ Esta lei prevê a remição de pena pelo estudo e/ou pelo trabalho e se relaciona ao direito de individualização da pena, assegurado na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Assim, as penas devem ser justas, proporcionais e particularizadas, levando em conta a disposição à ressocialização demonstrada pelo apenado por meio do estudo e do trabalho.

² Pesquisa aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa.

no estado de Minas Gerais, e a inserção nesse campo possibilitou o acompanhamento de aulas em duas turmas de EJA (anos iniciais e anos finais), o acesso à biblioteca e a espaços da prisão (salas de aula, corredores, pátios, espaço de espera da guarita de revista) e entrevistas com 11 alunos, escolhidos intencionalmente, de maneira a mesclar faixa etária, níveis de escolaridade e envolvimento com a leitura. Selecionamos, propositalmente, homens que durante o período de observação faziam referência a livros lidos, realizavam outras leituras na escola (como a leitura da Bíblia) ou enunciaram a possibilidade de remição de pena pela leitura. Também foi entrevistado um ex-aluno que concluiu o ensino médio recentemente na escola da prisão e que assumia, no momento de realização da pesquisa, a função de bibliotecário. Tanto o processo de observação quanto as entrevistas se nortearam pela intenção de identificar o acesso à leitura na prisão e os modos como os homens se envolviam em práticas de leitura e escrita.

Como aporte teórico e analítico, as discussões sustentam-se em autores do campo dos estudos sobre letramento, dos quais tomamos os conceitos de eventos, práticas de letramento e letramento vernacular, que nos permitiram analisar o material empírico produzido, e autores que tematizam o território, o que nos permitiu considerar a prisão como um território regulado e regulador, mas, ao mesmo tempo, um espaço no qual os sujeitos se envolvem em práticas de letramento e, mesmo nas condições do aprisionamento, encontram sentidos na relação com o escrito.

Escolhas Teóricas e Analíticas

Brian Street, um dos autores do que se convencionou denominar Novos Estudos sobre Letramento³, por considerarem os aspectos sociais, históricos, culturais e as valorações que a leitura e a escrita assumem para diferentes grupos, afirmou, na década de 1980, que “poderíamos provavelmente mais apropriadamente nos referirmos a ‘letramentos’ do que a um único ‘letramento’”⁴ (Street, 1984, p. 8). Ao pluralizar o termo letramento, o autor considera a diversidade das experiências culturais de pessoas e grupos, definindo modos e condições também diversos de apropriação das culturas escritas.

Esse modo de considerar o letramento é resultado dos estudos do autor (Street, 1984, 1993, 1995, 2014) e de outros autores do campo do letramento (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1982, 1983, 2001), que têm se ocupado, nas investigações que empreendem, em problematizar estudos nesse campo que focalizam consequências cognitivas da aquisição da leitura e da escrita para grupos e populações; a separação entre oralidade e escrita; e o caráter etnocêntrico que subjaz a estudos e concepções de letramento que reafirmam a superioridade da escrita sobre a oralidade, e as consequências dos usos do letramento como sinônimo de progresso (Street, 1984, 2014).

Na década de 1980, Street (1984) empreende reflexões sobre o letramento e as posições teóricas aqui descritas e, assumindo uma perspectiva intercultural de análise dos usos da leitura e da escrita, apresenta o que ele denomina de modelos de letramento: o modelo autônomo e o ideológico.

No modelo autônomo, o autor argumenta que o letramento é tomado em uma dimensão individual, enfatizando-se a aquisição e o uso da escrita como habilidades ou tecnologias de caráter mais instrumental. Existe, inclusive, a crença de que o simples domínio da leitura e da escrita

³ Sobre os Novos Estudos sobre Letramento, conferir Brian Street (2014). A respeito dos estudos sobre letramento no Brasil, sugerimos a leitura das contribuições de Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (2004a, 2004b) e Tfouni (1995).

⁴ “We would probably more appropriately refer to ‘literacies’ than to any single ‘literacy’” [ênfase no original] (Street, 1984, p. 8, tradução própria).

promova, por si só, transformações em pessoas e grupos ou de que o não domínio gere o “atraso” de grupos ou populações em aspectos econômicos, ou a menor competência cognitiva dos sujeitos. Desconsideram-se, nesse modelo, as diferentes situações sociais demandadas pelo uso da leitura e da escrita (Street, 1984, 2014).

Como contraponto, o autor sugere um modelo alternativo, o de letramento ideológico, que possibilita uma visão mais ampla do uso da leitura e da escrita, como impregnado nos contextos sociais. Considera-se, portanto, o envolvimento dos sujeitos em práticas sociais nas quais há demanda do uso de códigos escritos que estão imersos na cultura, na história e nas valorações que se atribuem ao aprendizado e ao uso dessa tecnologia para pessoas e grupos em uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, o autor assume o termo “práticas de letramento” por considerar a heterogeneidade das práticas culturais nas quais se inscrevem os usos da leitura e da escrita, os diferentes significados para os sujeitos que as mobilizam e as relações ideológicas e de poder a elas associadas (Street, 1984, 2014).

Em suas discussões, Magda Soares (2004a, 2004b) destaca que o letramento possui um sentido ampliado de alfabetização, posto que o sujeito, além de dominar a tecnologia que envolve o aprendizado da leitura e da escrita, apropria-se da prática da leitura por meio de jornais, revistas, bibliotecas, comprando medicamentos ou localizando-se na cidade e, no caso da prisão, por exemplo, como relataremos neste texto, enviando e recebendo mensagens de familiares, lendo os livros que lhes são acessíveis ou se envolvendo em atividades de leitura propostas pela escola, às quais conferem sentidos. A autora destaca que o sujeito domina o ato de ler quando se insere em práticas de leitura, compreende, avalia e aprecia a leitura, ou seja, quando usa a leitura socialmente, respondendo às demandas sociais que a envolvem: “para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio)” (Soares, 2004a, p. 43); ou quando se utiliza dela pela fruição e pelo prazer que o ato de ler propicia.

O letramento é, pois, produzido nas práticas sociais e como tal deve ser compreendido: “é ele próprio um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticas e ideológicas e sua forma particular deve ser explicada em termos de tais processos”⁵ (Street, 1984, p. 65).

Nesse conjunto de debates, destacam-se as contribuições de Shirley Heath, com o conceito de “eventos de letramento” (Heath, 1982, 2001), considerado por ela como um “um conceito-chave” (Heath, 1982, p. 50) para os estudos empíricos no campo do letramento. A autora define os eventos de letramento como as “ocasiões em que a linguagem escrita é integrada à natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativos”⁶ (p. 50).

Brian Street (2014) afirma que se vale desse conceito-chave e o desenvolve, ao propor o conceito de “práticas de letramento”

como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura/e ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e pre-concepções ideológicas que os sustentam [ênfases no original]. (p. 174).

⁵ “It is itself a social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes” (Street, 1984, p. 65, tradução própria).

⁶ “Occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies” (Heath, 1982, p. 50, tradução própria).

Os conceitos de evento e práticas de letramento são retomados por David Barton e Mary Hamilton, ao discutirem as práticas de letramento de moradores de Lancaster, Inglaterra. Eles argumentam que esses conceitos contribuem para estudos de comunidades particulares, como os empreendidos por Shirley Heath e Brian Street. Para Barton e Hamilton (1998), os “eventos são empíricos e observáveis; práticas são mais abstratas e são inferidas de eventos e de outras informações culturais”⁷ (p. 14).

Os autores afirmam que, em seus estudos, estendem as noções de eventos e práticas e as relações entre eles, ao proporem o conceito de “letramento vernacular”, que nos interessa sobremaneira neste estudo, posto que as práticas de letramento vernacular são “aquelas que não são reguladas pelas regras e procedimentos formais das instituições sociais dominantes e têm suas origens na vida cotidiana”⁸ (Barton & Hamilton, 1998, p. 247). Por isso mesmo, a elas são inerentes as relações de poder no confronto com as práticas de letramento institucionais, estão enraizadas nas experiências, têm sentidos para seus praticantes e se constroem no cotidiano, com suas imprevisibilidades e urgências.

É esse conjunto teórico que sustenta nossas reflexões sobre as práticas de letramento de homens em situação de aprisionamento. Assumimos, portanto, nesta análise, o letramento como constituído em práticas nas quais estão postos conhecimentos, habilidades, atitudes, sentidos, *expertises*, demandas cotidianas, valorações e validações da leitura e da escrita. De modo específico, nos interessamos pelas práticas locais nas quais esses homens se envolvem e, por isso, consideramos de modo mais atento as especificidades do território prisional. Reconhecemos que as práticas de letramento se constituem em meio a tensões e desafios, nos quais os sujeitos se empenham em invenções e resistências diante das relações de autoridade e poder, forjando nesse território vínculo com a leitura e a escrita, que se encontram estreitamente implicadas à sobrevivência nesse lugar, que certamente alcançará grande parte de suas vidas.

Ao tomarmos a prisão como um território, podemos compreender que esse termo, por um lado, comporta uma origem epistemológica de posse da terra, apropriação de um dado espaço pela pessoa, mas abrange, também, apropriação simbólica e cultural dos sujeitos nele envolvidos (Haesbaert, 2007a).

Rogério Haesbaert (2004, 2007b), em seus estudos sobre território, afirma sua dupla conotação: relaciona-se a dominação e impedimentos, ao mesmo tempo em que se associa com identificação e apropriação afetiva. De um lado, encontramos o território como materialidade e, do outro, as relações simbólicas e culturais dos sujeitos com ele.

David Sack aborda, em sua obra *Territorialidade humana – sua teoria e história*⁹, o controle do território pelos sujeitos e a forma como, por meio de sua apropriação, constituem-se as territorialidades. As contribuições do autor nos levam a pensar sobre o uso de uma organicidade do lugar e do tempo pelo sujeito que se encontra de modo relacional no território (Sack, 1986).

Territorialidade é uma expressão geográfica que, para o autor, nos seres humanos, é melhor pensada não como uma motivação biológica, mas sim como (uma motivação) social e geograficamente enraizada, seu uso depende de quem está influenciando e controlando quem e nos contextos geográficos do lugar, espaço e tempo. Territorialidade está intimamente relacionada com a forma como as

⁷ “To us events are empirical and observable; practices are more abstract and are inferred from events and from other cultural information” (Barton & Hamilton, 1998, p. 14, tradução própria).

⁸ “Are essentially ones which are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday life” (Barton & Hamilton, 1998, p. 247, tradução própria).

⁹ “The human territoriality - its theory and history” (Tradução própria).

peças usam a terra, como elas se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar. (Sack, 1986, p. 2)¹⁰

Assim, a territorialidade é um comportamento espacial do ser humano, expressão de poder que se constitui como estratégia de controle manifestada por meio de diferentes graus de acesso e delimitação espacial.

Consideramos a prisão como território, por entendermos que ali se configura uma delimitação espacial com barreiras físicas, normas, regras, que se dispõe à normatização e onde há cercamentos diversos para a circulação dos sujeitos, com vistas ao disciplinamento dos corpos¹¹. Entretanto, mesmo nesse espaço cercador, os sujeitos que ali se territorializam em diferentes tempos no cumprimento da pena dele se apropriam de diversos modos, o que nos leva a pensar em territorialidades e no modo como, nessa imbricação território/territorialidade, as práticas de letramento são tecidas.

Essas escolhas teóricas foram também orientadoras para a análise do material empírico no qual buscamos capturar as barreiras visíveis e invisíveis (Sack, 1986), cercadoras das práticas de letramento naquele contexto, e os conceitos de eventos e práticas de letramento.

Magda Soares (2004b) afirma que “a distinção entre *eventos* e *práticas* de letramento é exclusivamente metodológica, já que são duas faces de uma mesma realidade” [ênfase no original] (p. 105). Consequentemente, é essa distinção metodológica que nos interessa para a análise das práticas de letramento na prisão. Valemo-nos assim da proposição feita por Barton e Hamilton (1998) de que os “eventos são episódios observáveis que surgem de práticas e são moldados por elas”¹² (p. 7). Os autores argumentam que: “letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos” [ênfase no original] (p. 8)¹³.

Depreendemos, pois, que os eventos de letramento podem ocorrer nos diferentes ambientes sociais, assumindo formas e funções variadas pelas quais os textos escritos se apresentam como parte dos processos interativos. Podem comparecer em um debate proposto por professores em uma sala de aula, em um espaço religioso, no debate gerado por uma notícia veiculada pela mídia, em textos comerciais, em receitas culinárias, em contas de consumo, como água, luz, internet, dentre outros, ou nas diferentes situações em que os textos escritos se apresentam no ambiente prisional, como as que presenciamos. Por sua vez, as práticas de letramento envolvem relações específicas do sujeito, em resposta ao que lhe é proporcionado (evento), implicam em sentidos, valorações e possuem diferentes maneiras de ser expressas e vivenciadas, mesmo no âmbito do sistema prisional.

Os resultados desse nosso exercício permitiram capturar no território da prisão as práticas de letramento que apresentaremos na próxima seção deste texto.

¹⁰ “Territoriality in humans is best thought of not as biologically motivated, but rather as socially and geographically rooted. It use depends on who is influencing and controlling whom and on the geographical contexts of place, space, and time. Territoriality is intimately related to how people use the land, how they organize themselves in space, and how they give meaning to place” (Sack, 1986, p. 2, tradução própria).

¹¹ Michel Foucault (1987), na obra *Vigiar e punir: a história do nascimento da prisão*, apresenta em sua narrativa o modo como a prisão, por meio das práticas disciplinares de vigilância e controle, se presta ao disciplinamento e à normalização dos corpos, visando à produção de sujeitos mais adaptáveis à vida social.

¹² “Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them” (Barton & Hamilton, 1998, p. 7, tradução própria).

¹³ “Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts” (Barton & Hamilton, 1998, p. 8, tradução própria).

Eventos e Práticas de Letramento no Território da Prisão

O território da prisão, com suas regras e normas de conduta, alcança também aqueles e aquelas que, de algum modo, nele adentram, como é o caso de pesquisadores(as) que se dispõem a realizar ali suas investigações. No campo de pesquisa, para se chegar até a escola, localizada dentro da penitenciária, passava-se por quatro pontos de identificação e segurança: guarita de entrada, guarita interna de identificação e registro, guarita de identificação e revista e o portão principal de acesso à escola, guardado por um agente de segurança armado.

Desse modo, o adentrar nesse campo, feito por um dos pesquisadores do sexo masculino, foi acompanhado de documentos de identificação pessoal e autorização emitida pela Secretaria de Administração Prisional; e, após a entrada no recinto, procedia-se a um rígido esquema de revista, incluindo detector de metal, e o gravador de voz digital era objeto de verificação. Esse ritual aconteceu durante os oito meses de realização da coleta dos dados empíricos.

Assim, as situações envolvendo a leitura e a escrita possíveis de acompanhar na prisão foram aquelas às quais o pesquisador teve acesso ao observar as aulas, ao adentrar na biblioteca, ao transitar pelos corredores e pátios nos momentos de deslocamento entre um espaço e outro e nos contatos que manteve com o pedagogo da escola. O acompanhamento das atividades em sala de aula foi fundamental para uma aproximação com os alunos, o que favoreceu a escuta dos entrevistados, que se dispuseram a conversar mais detidamente sobre os usos que faziam da leitura e da escrita. As visitas empreendidas à biblioteca durante a permanência no campo de pesquisa possibilitaram a aproximação com o bibliotecário, que havia concluído seus estudos na prisão, o que favoreceu a realização da entrevista e franqueou o acesso aos dados sobre o acervo da biblioteca. Também pelo acompanhamento das aulas e pelo contato com o pedagogo é que foi possível acompanhar as mensagens enviadas pelos presos, os denominados *Catus*, dirigidas a quem eles reconheciam como uma autoridade que pudesse atender às suas demandas, como discutiremos na análise dos dados.

Para a análise do conjunto dos dados produzidos, empreendemos um primeiro exercício, buscando identificar nos registros feitos sobre a observação de campo, nos materiais coletados, como os *Catus*, e nas entrevistas transcritas, as situações em que a leitura era disponibilizada aos sujeitos na prisão e com a qual, de algum modo, eles interagiam.

Fizemos o exercício de compreender o letramento “em contexto” (Street, 2014) e, tomando as contribuições de Heath (1982, 1983, 2001) e de Barton e Hamilton (1998), realizamos inicialmente um exercício descritivo que nos orientou para observar as situações nas quais a relação com o texto escrito acontecia, os eventos de letramento; e identificar formas desse acontecer. Entretanto, os eventos devem ser lidos para além da sua descrição, e era necessário mobilizar o conceito de práticas de letramento.

Além disso, por se tratar da leitura no território da prisão, realizamos o exercício de refletir sobre a forma como nesse território as práticas se tecem. Por isso, recorreremos à afirmação de David Sack (1986) de que o controle de uma área (como é o caso da prisão) gera estratégias que podem criar barreiras físicas (visíveis) ou simbólicas (invisíveis) nas relações de acesso e de comunicação. Ainda recorrendo à dimensão simbólica e cultural do território e refletindo sobre o processo de territorialização dos sujeitos naquele território, buscamos apreender os sentidos dessas práticas para aqueles homens.

Nesse exercício, foi possível capturar como eventos de letramento nos quais as práticas são tecidas os relacionados à escola, como: as atividades de leitura na escola, o projeto *Maiores Leitores*, o *chá literário* e os *cartazes*; aspectos relacionados a instituições religiosas, como os jornais religiosos e a leitura bíblica; eventos relacionados à instituição prisional, como o projeto de *remição*

de pena pela leitura; eventos criados pelos próprios presos, como as cartas e os Catus e a leitura literária nas celas.

Se as instituições como a escola, a prisão ou a Igreja promovem intencionalmente o letramento com propósitos distintos, modelados por padrões dominantes e validados pelas relações de poder inerentes a essas instituições (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 2014), em contraste com essas práticas de letramento dominante encontram-se, nessa penitenciária, as práticas de letramento vernacular, como as cartas, a leitura literária e os Catus, que “não são reguladas pelas regras e procedimentos formais das instituições sociais dominantes e que têm suas origens na vida cotidiana¹⁴” (Barton & Hamilton, 1998, p. 247). A análise desses eventos possibilitou identificar três atravessamentos na constituição das práticas de letramento desses homens: o acesso, os cerceamentos e os sentidos.

Acesso e Cerceamentos

Na prisão, as práticas de letramento se tecem nas tensões que se estabelecem entre o acesso à leitura e os cerceamentos próprios da prisão.

O controle de área, via aparato legal de segurança, é a primeira demarcação do acesso tanto à penitenciária quanto à leitura. Só se pode entrar nesse território sob determinadas condições e só se pode ler, portanto, o que ali é disponibilizado. Ao adentrarmos no campo de pesquisa, nos deparamos com barreiras físicas visíveis.

- Cancela da primeira guarita, onde se faz necessária a identificação. Caso o visitante esteja de carro, este deverá abrir o porta-malas para inspeção interna do veículo.
- Portão central da segunda guarita, onde é obrigatório deixar chaves e documento de identidade. A recuperação dos objetos acontece na saída.
- Guarita de revista, onde se passa por revista minuciosa, evitando assim que objetos ilícitos entrem na unidade prisional. Nessa guarita está disposto o núcleo de segurança que, dentre outras atribuições, faz a vistoria em materiais eletrônicos. No nosso caso, foi permitida a entrada de gravador de voz, anteriormente autorizado para realização da pesquisa.
- Portão central da escola, onde um agente prisional, com porte de arma, faz a segurança do perímetro externo da escola.
- Para chegarmos às salas de aula, nos deparamos, já dentro do espaço da escola, com uma espécie “de gaiola” – um corredor com duas grades com aberturas distintas: uma é aberta somente quando a outra é fechada.

Os matriculados na EJA nesta escola estadual totalizavam 141 alunos no ano de 2017, dos quais 52 encontram-se no Ensino Médio e 89 no Ensino Fundamental. A organização das turmas é orientada pela Resolução n.º 2.843, de 13 de janeiro de 2016, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental têm duração de 2 anos letivos, organizados em 4 períodos semestrais, contemplando uma carga horária total de 3.200 horas (Minas Gerais, 2016a). Os alunos do Ensino Fundamental eram divididos em 5 turmas – 3 turmas dos anos iniciais, com funcionamento pela manhã e 2 turmas dos anos finais, com funcionamento à tarde¹⁵. O tempo de duração das aulas era de 4 horas, incluindo o tempo de deslocamento dos alunos.

¹⁴ “...are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday life” (Barton & Hamilton, 1998, p. 247, tradução própria).

¹⁵ As aulas foram acompanhadas em todas as turmas. Nos anos finais, foram acompanhadas aulas de Língua Portuguesa.

Ao apresentarmos o número dos sujeitos que têm acesso à escola nesta penitenciária, cabe refletir sobre a efetividade do direito à educação nesse contexto. Com efeito, do número de pessoas em situação de aprisionamento no Estado de Minas Gerais (68.354 pessoas), o segundo estado da federação com o maior número de pessoas custodiadas no País, somente 15% se encontram em atividades educacionais na prisão (Brasil, 2017b).

A penitenciária, que tem capacidade para abrigar 657 presos, na época da realização da pesquisa vivenciava problemas de superlotação, comuns nas prisões brasileiras¹⁶. Ela possui quatro pavilhões, nos quais os presos se encontram em regime fechado¹⁷, sendo que, nos pavilhões A, B e C, os custodiados não são beneficiados com os estudos na escola, porque é uma exigência do sistema prisional que os detentos passem por uma comissão avaliadora que os autoriza ou não, em função do comportamento, a frequentar as aulas. Só após serem liberados por essa comissão é que os presos vão para o pavilhão do benefício, que é o D, onde se encontram os homens liberados para o trabalho interno e para a escola, espaços para os quais se dirigem – sob escolta e algemados – até as salas de aula.

Ao refletirmos sobre as barreiras que cerceiam a entrada na penitenciária e na escola, retomamos as discussões de David Sack (1986). Para o autor, a demarcação da territorialidade visa “atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos”¹⁸ (p. 6).

Ao analisar a territorialidade dos índios Chippewa e como eles controlam o acesso dos filhos às plantações e os modos como pais norte-americanos delimitam o acesso dos filhos a determinados espaços em casa, o autor mostra que os dois grupos de pais usam o controle de área para delimitar o acesso dos filhos – cercam uma área e estabelecem que a entrada nas áreas plantadas só pode ser feita com supervisão de alguém, colocam as louças em um lugar mais elevado na cozinha e limitam o acesso das crianças a elas (Sack, 1986, 2013). Assim, o controle de área se faz por uma barreira física visível ou pelo estabelecimento de regras – invisíveis no sentido físico, mas eficientes na indicação da necessidade do cumprimento. Embora a entrada no território da prisão seja cerceada por barreiras visíveis (como as descritas acima), podemos também encontrar nesse território cerceamentos mais sutis que produzem os mesmos efeitos de controle de área.

Após a entrada do aluno na escola, observa-se a *leitura rotineira do cotidiano escolar*: Livros didáticos, leitura do escrito no quadro pela professora, folhas xerocadas, cartazes com diferentes assuntos de cunho pedagógico apresentados pela professora e folhas com poemas elaborados pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental expostos em sala de aula (varais de poesia) ou no jornal interno que circula somente na escola.

A leitura como prática social encontra cerceamentos nesta escola. Nem todos os sujeitos em situação de aprisionamento têm acesso a todos os textos escritos. Por exemplo, encontramos em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental cinco homens em processo inicial de alfabetização, cujas atividades de leitura eram diferenciadas para que aprendessem a tecnologia da escrita. E eram aliados de outras práticas, como, por exemplo, a apreciação dos poemas ou a leitura de cartazes, ou de outros textos de cunho informativo que circulavam na escola.

Na análise desse cerceamento, é importante retomar o debate sobre alfabetização e letramento. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou por um grupo (Kato, 1986; Kleiman, 1995; Soares, 2004a, 2004b; Tfouni, 1995), e é uma demanda importante a ser

¹⁶ Conforme informações coletadas junto à direção da instituição, esse número chegava a cerca de 1300 presos.

¹⁷ O regime fechado é execução da pena condenatória em estabelecimento de segurança máxima ou média (Brasil, 1984).

¹⁸ “Affect, influence or control people, phenomena and relationships” (Sack, 1986, p. 6, tradução própria).

atendida pela escola na prisão, especialmente em razão do número de pessoas presas que dominam essa tecnologia no País (4% da população carcerária, um total de 18.168 pessoas, segundo dados do INFOPEN [Brasil, 2017b]). Por sua vez, o letramento pode ser compreendido de forma mais ampla, como destacam as autoras citadas: resposta do sujeito (mesmo não alfabetizado) às práticas sociais nas quais se demandam interpretações do código escrito (lidar com dinheiro, localizar-se na cidade, identificar remédios a tomar etc.). Portanto, esse cerceamento silencia sobre outras práticas de letramento desses homens em processo de alfabetização e inviabiliza o acesso a relações mais amplas com o código escrito, naquele território.

O que prevalece para esses cinco alunos é uma escrita ritualizada da escola, como se a língua “fosse algo externo aos alunos e a si ... [mesmos], como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários” (Street, 2014, p. 131).

Se a escola possibilita acessar os textos escolares, os poemas, o jornal construído como atividade da escola, a prisão cerceia a relação com esses materiais fora das grades da escola. Os materiais utilizados pelos alunos durante as aulas eram deixados, ao seu término, em um armário; ou seja, cadernos, livros, canetas e lápis não seguiam com eles para o alojamento, o que impedia a continuidade do que se fazia na escola ou limitava a escrita e a leitura ao permitido nas celas.

Uma barreira invisível que nos chamou atenção é a existência de uma biblioteca que não é visitada pelos alunos. Há uma proibição não explícita¹⁹ quanto às visitas naquele ambiente por parte dos matriculados na escola. Todo o processo de empréstimo de livros acontece por meio de um carrinho de metal, fechado nas laterais, que circula pela unidade prisional. Esse carrinho contém livros selecionados pelo responsável pela biblioteca, que também é um recluso, e que leva o acervo escolhido até as celas, emprestando, sugerindo e incentivando a leitura, como ele relata na entrevista. O acesso à biblioteca é, portanto, restrito tanto para os alunos quanto para os outros homens custodiados. O processo itinerante de empréstimo de livros também se constitui uma barreira que, embora não delimitada fisicamente, funciona no cerceamento à leitura, uma vez que as escolhas dos livros que são disponibilizados aos detentos são feitas pelo bibliotecário, no conjunto dos livros autorizados a pertencerem àquele território. Temos, desse modo, a tensão entre o acesso à leitura e o cerceamento na escolha do que é permitido ler.

Foi também por meio da escola que os homens matriculados tiveram acesso ao *Projeto Maiores Leitores*, proposto pela professora de Língua Portuguesa e pelo bibliotecário, e que visava, sobretudo, segundo a professora, ampliar o interesse pela leitura. O projeto disponibilizou aos estudantes da escola na prisão diferentes obras literárias que, após lidas, foram socializadas em rodas de conversa e das quais se apresentava um registro escrito. Aquele que comprovava ter lido uma quantidade maior de obras era condecorado com uma celebração e um diploma, iniciativa que passou a incentivar os demais a lerem, conforme nos relata Ruy²⁰.

Ao término do semestre teve uma festa com a entrega do certificado como leitor nota 10 do semestre. Então, assim, foi muito mais do que a gente esperava, teve alunos que recebeu até bonificação, alguns ganharam dicionário, poderiam escolher bíblias, mas eu senti que só aquele certificado contou muito para aquelas pessoas, uma valorização, um reconhecimento através da leitura. Esse projeto representa a principal ferramenta de incentivo à leitura que a escola utiliza, é por meio desse

¹⁹ Tivemos acesso no campo de pesquisa ao Projeto Pedagógico da Escola e ao Regulamento Disciplinar Prisional (REDIPRI) (Minas Gerais, 2004) e não encontramos referência explícita a esse cerceamento.

²⁰ Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos, conforme normas éticas da pesquisa envolvendo seres humanos.

projeto que a leitura é apresentada a muitos alunos que não tiveram uma experiência agradável com a leitura²¹. (Ruy, 30 anos, bibliotecário)

Acompanhamos esse projeto durante a pesquisa de campo e percebemos, por um lado, o interesse dos alunos em ler romances, mas novamente há um controle de acesso aos livros, já que não podem escolhê-los diretamente nas prateleiras da biblioteca, e a escolha dos livros a serem lidos passa primeiro pela triagem de segurança, que seleciona o que é permitido ou não ler naquele território. Mais uma vez, o projeto amplia a possibilidade de leitura, porém, restringe a escolha e o acesso do sujeito à leitura.

O *Chá Literário* acontece nas salas de aula, em função da proibição de se circular por outros lugares na prisão. Durante o chá literário, são relatados livros já lidos ou se propõe a leitura de poemas, por exemplo. Durante a pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de presenciar o convívio em um desses momentos, com comes e bebes durante as exposições das obras, autores e discussão de ideias sobre o lido.

Esse evento propicia práticas de letramento que rompem, ainda que temporariamente, com as barreiras visíveis e invisíveis do território da prisão. Observamos que nos chás literários não existem barreiras impostas nos diálogos e nas posturas corporais. Essas barreiras ficam do lado de fora da grade que separa os estudantes de uma outra realidade que é o cerceamento da liberdade, com suas regras de conduta e posturais, uma vez que o recluso é obrigado ao silêncio e a andar de cabeça baixa e de mãos para trás, como forma de sujeição às normas internas do sistema prisional.

Sobre a participação nesse momento, Beto, 42 anos, aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim se manifesta durante a entrevista, remetendo-se às oportunidades das rodas de conversa no chá literário:

Apesar de a gente não conseguir falar as coisas super corretas, mas até mesmo pra você se expressar pra uma pessoa, expressar do seu jeito de falar, escrever; você abre sua mente, através da leitura você consegue expressar uma palavra que a pessoa merece ouvir. (Beto).

Os *cartazes* são notados nas paredes logo na entrada do corredor da escola e expostos em sala de aula. Deparamo-nos com vários deles, escritos pelos professores e pelos estudantes, uns com conotações poéticas, outros com frases motivacionais. O importante é que os cartazes nos pareciam uma impressão da identidade educacional que não poderia ser reproduzida pelos homens na cela, mesmo na condição de alunos da EJA.

Assim, o espaço, mesmo gradeado, passa a ter nova aparência e novas expectativas: os homens, ao chegarem à escola, se detinham, ainda que momentaneamente, para observar os cartazes em sala e no corredor.

Dos jornais impressos, apenas os religiosos têm sua divulgação permitida entre os presos, para além da sala de aula. Geralmente, a pastoral carcerária²² e instituições religiosas adentram a unidade prisional e, após rituais litúrgicos ou visitas aos presos, deixam com eles textos religiosos, que os homens chamam de “*jornalzinho religioso*”.

Porém, as celas, por serem úmidas e com pouca iluminação, são propícias ao acúmulo de bactérias/fungos que causam alergias. O acúmulo de materiais nas celas não é permitido, visando à proteção da saúde dos detentos, como nos explica Ruy. Assim, o jornal religioso fica na cela apenas por algum tempo, “uma a duas semanas” (Ruy).

²¹ Foi feita a transcrição literal das entrevistas, e os excertos discursivos deste artigo respeitam a oralidade.

²² Informações sobre a pastoral carcerária disponíveis em: <http://carceraria.org.br/>. Recuperado em 17 de maio de 2018.

A *biblioteca* da prisão fica no interior da escola e, portanto, atrás das grades que separam a escola de outros espaços da prisão. Com o nome “Asas das Letras”, o acervo bibliográfico era de 9.079 volumes, segundo o último levantamento feito por Ruy. Tivemos acesso a esse levantamento, que possibilitou elaborar o gráfico a seguir.

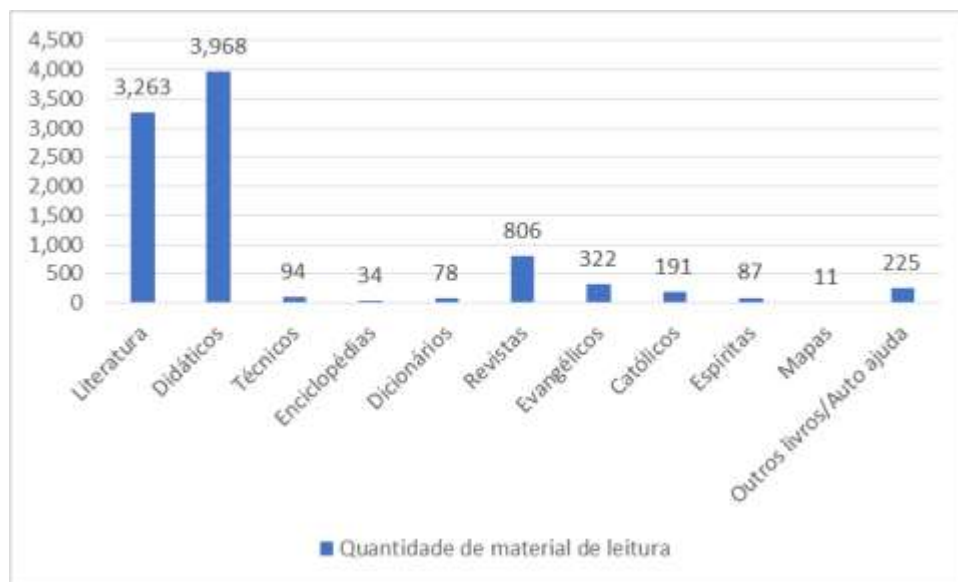


Gráfico 1 – Acervo geral da biblioteca “Asas das Letras”

Fonte: Relatório do bibliotecário. Elaborado pelos autores.

A análise dos dados no Gráfico 1 mostra uma preponderância de livros didáticos e, se somarmos a esse número os livros técnicos, enciclopédias, os mapas e os dicionários, teremos 4.185 livros, quase a metade do acervo. Os livros de literatura e os de autoajuda (os livros efetivamente lidos pelos presos, conforme relatos das entrevistas) totalizam 3.488 livros. Pode-se refletir que esse número é suficiente para os homens presos, mas, ao percorrermos as 18 prateleiras nas quais o acervo se encontra distribuído, o que se constata, além do precário estado de conservação de grande parte do acervo, é: presença de muitos livros de literatura infantil e juvenil, livros didáticos e técnicos desatualizados, um número grande de revistas sobre saúde e religiosas, a maior parte também antiga. Portanto, a qualidade do acervo permite afirmar que a leitura não se efetiva como um direito desses homens.

Ruy relata que o acervo foi adquirido por meio de doações e recursos do Estado. De um lado das prateleiras encontram-se os livros didáticos e do outro todas as demais literaturas que são emprestadas aos leitores privados de liberdade, apesar de a biblioteca não receber a visita desses leitores:

a biblioteca chega não somente aos detentos que estão estudando como também chega aos que não estão estudando. A gente leva até eles. No caso a gente seleciona alguns exemplares e leva até eles. Este é um projeto de incentivo à leitura [referindo-se ao Projeto de Remição]. Eles escolhem o livro, o pessoal da Pedagogia faz a prova e se o aluno que faz a prova tem a porcentagem que eles estabelecem para passar, o aluno ganha a remição pela leitura desses livros. Então a gente sai daqui com esse intuito. A gente leva livros que a gente sabe que vão edificar; que a pessoa vai ler e vai poder tirar alguma coisa daqueles livros. Tem também o projeto da Escola. É pra

incentivar a pessoa a ler. Pra tentar ocupar aquele tempo ocioso que ela tem dentro da cela. (Ruy)

Pelos dados levantados do acervo e através do trecho da entrevista com Ruy, percebemos que a biblioteca se constitui como espaço institucionalizado dentro da prisão, mesmo que não garanta a efetividade do direito à qualidade do acervo. Entretanto, apesar de os leitores matriculados ou não na escola serem privados de frequentá-la, os livros de alguma forma chegam a todos, garantindo seu direito de acesso à leitura.

Segundo levantamento do bibliotecário, a média de empréstimos mensais pela biblioteca da prisão, em 2017, foi de 300 livros, em uma penitenciária que atende a 1.300 presos. Os gêneros mais emprestados foram romances e livros de autoajuda. Além disso, Ruy informou-nos que as literaturas mais cedidas em 2017 foram: *Onze minutos*, de Paulo Coelho (09 empréstimos); *O vendedor de sonhos*, de Augusto Cury (11 empréstimos); *A cabana*, de William P. Young (10 empréstimos) e *Os miseráveis*, de Victor Hugo (07 empréstimos). A escolha de leitura por esses homens indica uma mudança nas práticas de letramento com relação ao sexo; a condição e a situação do aprisionamento parece exercer um papel preponderante. Fora das prisões brasileiras, a leitura de romances é mais feminina do que masculina (Carvalho & Moura, 2004), e no contexto e condições do aprisionamento, a procura pelos livros de autoajuda se faz significativa. Tanto a escolha de um tipo de leitura quanto a outra guardam, para esses homens, sentidos que serão discutidos na próxima seção deste texto.

Essa biblioteca é uma exceção nos estabelecimentos prisionais em Minas Gerais, como podemos depreender da leitura do documento do Plano Estadual de Educação nas Prisões (Minas Gerais, 2016b), que reivindica a construção de bibliotecas nos ambientes prisionais, os quais, ainda por motivos diversos (falta de repasse de verbas, projetos, espaço físico etc.), não possuem uma organicidade de acervo para leitura. Além disso, das 88 bibliotecas ou salas de leitura que foram contabilizadas no estado, que possui 288 estabelecimentos prisionais²³, 18 estão inativas (por inadequação do espaço físico, falta de acervo ou de sua catalogação), mostrando, assim, a escassez de investimentos educacionais nas prisões (Minas Gerais, 2016b).

Cabe refletir ainda que a situação das bibliotecas no sistema prisional não favorece a remição de pena pela leitura, mesmo nesta instituição que conta com uma biblioteca. Como previsto na Recomendação já citada, “para que haja a efetivação dos projetos, [deve-se] garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades” (Brasil, 2013, p. 4), o que não se confirmou na conferência que fizemos do acervo da biblioteca. Se refletirmos sobre a qualidade desse acervo, podemos deduzir que grande parte dos livros não será efetivamente utilizada. Por sua vez, a situação já mencionada das bibliotecas nos estabelecimentos prisionais em Minas Gerais, ou a ausência delas, estabelece uma distância entre a possibilidade de remição de pena pela leitura e sua efetividade. Reafirmam-se, desse modo, “as agruras do descompasso entre o legal e o instituído na prática, tão comum na cultura política do nosso Estado” (Julião, 2016, p. 33).

Portanto, as práticas de letramento no território da prisão se fazem nas tensões entre a ampliação do acesso para o qual a escola desempenha um papel relevante, os cerceamentos inerentes a esse espaço com suas barreiras visíveis (grades, cadeados, controle de pessoas externas e materiais que podem adentrar na prisão, acompanhamento dos agentes penitenciários nos deslocamentos dos alunos) e o estabelecimento de regras, explícitas ou implícitas, cuja visibilidade não é física, mas tem

²³ Disponível em:

http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/gera_relatorio.php?tipo_escolha=comarca&opcao_escolhida=18&tipoVisao=presos. Recuperado em 15 de junho de 2018.

o mesmo efeito cerceador no controle do acesso à leitura, ou no controle sobre o que se pode ler e onde se pode ler.

Refletindo sobre a política de leitura no sistema prisional brasileiro e o incentivo dado a ela pela correlação que se estabelece em diferentes documentos legais entre leitura e socialização, Julião e Paiva (2014) apontam avanços, criação de projetos e propostas, destacam as fragilidades do acesso à leitura e correlacionam o direito à educação ao direito à leitura na prisão. Nesse sentido, refletem que a leitura nesse contexto não é salvacionista, mas

pode, sim, *libertar* pela capacidade imaginativa que possibilita e pelo poder de criar situações imaginadas, transportar cada sujeito para novos voos, pela densidade de narrativas e prosas que bons autores produzem, no conjunto de obras literárias à disposição de bons acervos e boas bibliotecas [ênfase no original]. (Julião & Paiva, 2014, p. 122)

Assim, para além dos acessos e dos cerceamentos, estabelece-se uma relação do sujeito com o que é permitido ler, o que nos leva a buscar os sentidos que os homens conferem à relação que estabelecem com o texto escrito.

Sentidos

São múltiplos os sentidos atribuídos ao texto escrito pelos homens, como nos foi possível conhecer pelas entrevistas realizadas com os alunos da EJA e com o ex-aluno, hoje bibliotecário. Além dos eventos de letramento relatados anteriormente, propiciados pela escola, que engendram práticas de letramento, eles nos relatam outros eventos e outras práticas de letramento nos quais se envolvem, assim como flagramos a presença dos Catus, que também compareceram como pauta da conversa nas entrevistas.

Capturar esses sentidos não foi uma tarefa fácil, posto que a vigilância inerente a esse território, como já narrado, se fez presente durante a realização da entrevista em uma sala no perímetro de segurança da escola, acompanhada por um agente penitenciário. Esse acompanhamento provocou interferências nos rumos da conversa, posto que não foi possível conversar mais detidamente sobre os sujeitos e os modos de vida no espaço prisional, de forma a permitir que situássemos os contatos com a leitura e a escrita em um contexto sociocultural mais amplo, como recomendam os pesquisadores desse campo.

Foi possível traçar um perfil geral desses 12 homens, com idades compreendidas entre 26 e 50 anos, a partir de fragmentos do que eles disseram nas entrevistas sobre si mesmos: três deles não tiveram acesso à escola e se colocaram como “analfabetos”; os demais relatam que abandonaram a escola pelas contingências da vida (trabalhar na infância e adolescência; morar na zona rural e a escola ser distante, envolver-se com colegas que o afastaram da escola). Alguns relatam, como trabalho anterior à prisão, atividades como lapidador de pedras preciosas, pedreiro, bombeiro, comércio, trabalhador rural e vendedores; relatam morte de filhos enquanto estão presos; separação de esposas, e o retorno aos estudos na prisão como experiência positiva, que compareceu trazida por todos eles nas entrevistas. Na ficha de cada um deles, disponibilizada pela direção do presídio, 7 são registrados como negros e 5 são pardos; analfabetos, com baixa escolaridade e renda insuficiente para a sobrevivência, o que confirma o perfil da população prisional masculina no Brasil (Brasil, 2017b).

Para capturar os sentidos nas práticas de letramento, foi realizada a leitura da transcrição das entrevistas e buscamos identificar, nelas e nas notas de campo, os eventos de letramento e o que os homens declaravam sobre o seu envolvimento com esses eventos: modos como acessavam o texto escrito, propósitos, motivações, expectativas, ganhos e resultados dos engajamentos com o

letramento na vida diária, relação com o tempo e o espaço, significativos na condição de vida desses homens.

Orientamo-nos pela compreensão do letramento como uma prática vernacular, demarcada pelas confrontações com as instituições sociais naquele território (escola, prisão e igreja) e que se constitui como prática local para esses homens, em suas demandas diárias, como espaço de negociação e sentidos (Barton & Hamilton, 1998).

Encontramos no conjunto das práticas relatadas – leitura de livros literários e de autoajuda, Catus, cartas e mensagens (conhecidas por “choronas” na prisão), leitura da escola, leitura da bíblia, remição de pena pela leitura – alguns demarcadores: ler para passar o tempo e fugir da solidão via leitura literária, ler na escola como possibilidade de domínio dessa tecnologia, ler para usufruir da possibilidade de remir pena pela leitura; escrever para resolver demandas junto ao sistema prisional por meio dos Catus e escrever para estabelecer comunicação com a família.

Para esses homens foi a condição do aprisionamento que favoreceu uma maior aproximação com a leitura e a escrita, seja pela via do acesso à escola ou pelas outras práticas que constam dos seus relatos. O acesso à leitura literária aconteceu na prisão. Breno, de 27 anos, que está concluindo o Ensino Fundamental este ano, relata que, antes da prisão, “pegar livro mesmo de autores assim, eu não lia não, mas ... lia alguma coisa que me interessasse sobre esporte, futebol. Sempre que via eu lia, a reportagem”.

Dez dos alunos da EJA entrevistados se envolvem na *leitura literária* que chega às celas, via carrinho, às quartas-feiras, como já exposto, e seis deles se interessam por livros de autobiografia. Jacinto, 26 anos, que se alfabetizou na escola da prisão, relata gostar da “emoção do livro, né, você saber a história daquela pessoa que escreveu o livro, o que conta naquele livro, [o] que vem agora”.

Quatro desses homens apontam, como preferido, o livro que narra a história de vida de um detetive, e Breno oferece uma explicação sobre o porquê da escolha: “foi um acontecido mesmo, então a gente vai, tipo assim, profundo no livro pra entender o que aconteceu na história dele e tal. Foi uma história muito bonita e sofrida, também, né. Já estive preso que nem nós também”. Parece, pois, haver um processo de identificação com essa história que o estimula a pensar em escrever um livro.

Eu estou pensando nisso, ser alguém diferente lá fora. Todo mundo vai ficar de bobeira, assim: - óh! O cara que todo mundo conheceu aqui, teve a inteligência, foi preso, pagou a pena dele, construiu um livro de mente, da origem dele, quando em antes dele nascer, da geração de onde ele foi criado, depois foi preso, passou vários problemas, e hoje o cara já se formou no 3.º ano e tem isso e aquilo outro, é mestre de obra e construiu um livro.

A procura pelos livros de autoajuda encontra também sua justificativa na situação do aprisionamento e nos desafios cotidianos da vida naquele território. A escolha desses livros e os sentidos que os presos conferem a ela são: “ajudar a ver os problemas de frente” (Aldo), “pensar nos problemas particulares” (Dario) ou enfrentar a situação da condenação com suas dificuldades, como relata Caio, 38, anos, que está iniciando os últimos anos do Ensino Fundamental:

Por exemplo, se está em um problema, igual, de repente você foi condenado, ou você tem uma notícia, que aqui é um sistema que você de repente... você recebe certas notícias que pro mundo lá fora não é muito, mas pra nós tem, um castigo inesperado, que você não está esperando. Aí você entra no livro, cê tá lendo um livro, se você estiver já lendo aquele livro e você tiver um problema, ali entre aquela leitura ali a parte. Eu, no meu caso, me reforça a voltar pra leitura. Ah não, deixa isso que eu vou terminar, como se você estivesse conversando com o autor do livro, e eu

tenho um assunto pra terminar com ele ali, tava conversando comigo. E minimizo aquela situação que eu estava ali de problema.

Leem-se também poemas, como os escritos por “Cora Coralina” (Ari). Livros de literatura infantojuvenil são escolhidos pelos homens que estão iniciando o processo de escolarização, recém-matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eli, 40 anos, que se identificou como trabalhador rural e nunca frequentou a escola, afirma que já leu dois livros e está lendo *A bela e a fera*, que, segundo ele “são literaturas infantis”. Esses livros são considerados por ele como infantilidade né, apesar da minha idade não ser infantil, eu tô numa classe que é infantilidade [fazendo referência ao início do processo de alfabetização]. Tem que começar de baixo também, né? Não tem como, pela minha idade já era pra eu ser um homem formado, mas como eu não estudei, é como se eu tivesse começando agora, mentalmente uma criança, tem que respeitar até eu chegar lá em cima, eu tenho que respeitar essa parte aí, né?

Para ele, portanto, o sentido dessa prática de letramento é a possibilidade de estabelecer uma relação mais estreita com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para esses homens, a leitura literária também possibilita a saída, ainda que temporária, daquele território, pelos romances, pelas epopeias, pelos sentimentos que desencadeiam, pela possibilidade de

sentimento que antes não tinha, de compaixão, difícil expressar a palavra assim, de compaixão, de pensar no próximo que a gente tava fazendo lá fora, a gente não pensava em ninguém, só pensava na gente, no bem próprio, agora não, você lendo você já vê o outro lado, fica com compaixão. (Jacinto, 26 anos, aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

a gente sente uma presença diferente, uma emoção diferente, um arrependimento diferente, e os livros dá aquela sensação de bem-estar, de prazer. (Aldo, 50 anos, aluno dos anos finais do Ensino Fundamental).

A leitura literária é significativa para esses homens de diversos modos – preenche um tempo ocioso, contribui para a melhoria na comunicação humana, introduz outros temas nas conversas entre os presos e propicia uma fuga da solidão do cárcere.

A leitura me ajudou bastante no meu diálogo, na minha conversa, eu conversava com bastante gíria, eu aprendi a conversar mais, ajudou bastante em meu vocabulário e na minha escrita ... é tipo uma ressocialização pra nós porque nós não tem muita comunicação com o mundo, com o externo sem ser nossa família ... muda um pouco a rotina da nossa conversa no bloco, que às vezes é muito falar de morte, falar que vai fazer, ou o que deixou de fazer, coisas maléficas e aqui já é coisa mais tranquila, nós conversa de boa ... e depois eu vi que as leituras tava ajudando demais a pagar minha cadeia, porque eu tava muito só, é um tipo, uma questão solitária que a gente vive, a gente não quer tá conversando com a pessoa por causa dos assuntos que eles toca, então a gente tenta se afastar um pouco e nesse afastar eu tava muito isolado, eu comecei a pegar os livros e fiquei mais tranquilo, resolvi meus compromissos. (Alan, 26 anos, anos finais do Ensino Fundamental)

O tempo é um demarcador importante nas práticas de leitura na prisão – tem-se muito tempo ocioso e solitário, como nos declara Alan. Durante a pesquisa de campo, foi possível identificar a rotina diária que começa às 07h30 da manhã, com o procedimento da conferência nominal e visual, em que é certificado que os custodiados se encontram ali e com saúde física preservada; 09h o café da manhã; 11h30min o almoço; 15h o café da tarde; às 18h é servido o jantar. Durante o dia, podem acontecer atendimentos aos homens em tempos determinados pelos atendentes (jurídico, enfermagem, direção). Os custodiados só saem da cela para atendimento e banho de sol que, por direito, é de duas horas diárias (Brasil, 1984). Fora isso, os reclusos estão nas respectivas celas, muitas vezes superlotadas, como é a realidade do sistema prisional brasileiro (Brasil, 2017a).

É nesse tempo ocioso que a leitura faz sentido, posto que “ajuda bastante no nada pra fazer, e nesse nada pra fazer, você acha o gosto pela leitura” (Ari, 27 anos, anos finais do Ensino Fundamental). Isso nos faz refletir sobre a importância do incentivo à leitura nos ambientes prisionais, que, por inúmeras razões (dentre elas, o confinamento por muito tempo diário vivido na solidão e ociosidade, muitas vezes por muitos anos), pode se tornar um espaço de adoecimento.

As mensagens, já mencionadas aqui, denominadas na linguagem da prisão de Catu, também estão presentes no convívio, tanto dos estudantes como dos reclusos que não frequentam a escola. Essa é uma escrita corriqueira na prisão; é uma mensagem (semelhante ao bilhete) que os privados de liberdade usam para se comunicar com o inspetor de segurança, funcionários da diretoria, da enfermagem e da escola e pedir atendimento em diversas situações. O Catu é o intermediador entre as demandas e necessidades dos homens na prisão e “uma autoridade” interna.

A seguir, apresentamos três exemplos de Catu a que tivemos acesso durante a pesquisa de campo. Optamos por apresentar a foto que fizemos do Catu, em que encobrimos os nomes citados e transcrever a mensagem em nota explicativa, sem realizar correções textuais.

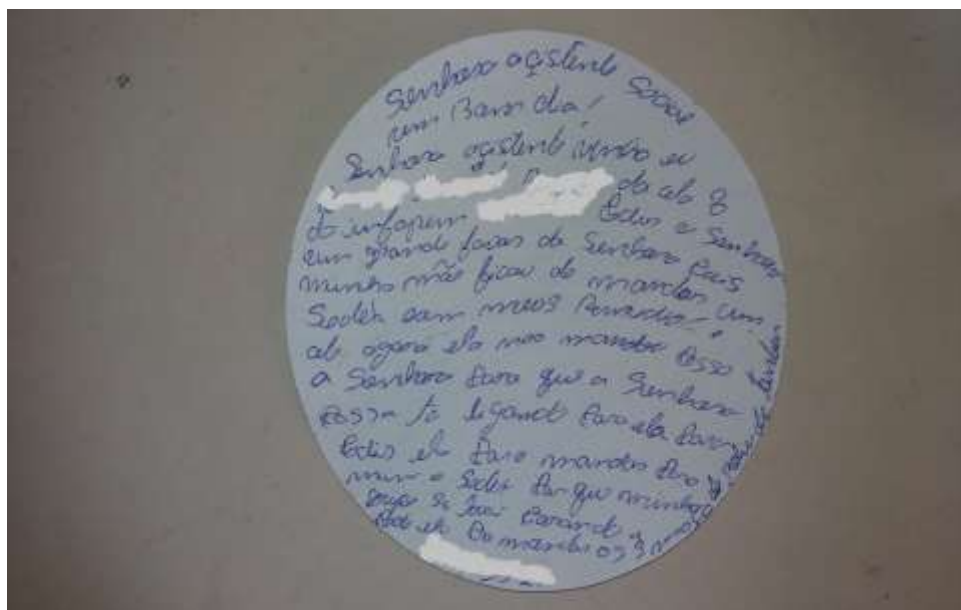


Figura 1. Exemplo de Catu (mensagem)²⁴ Fonte: Sistema Prisional – Pesquisa de campo (2017)

²⁴ “Senhora assistente Social, um bom dia. Senhora assistente, venho eu da cela 08, do infopen ... pedir à senhora um grande favor da senhora, pois minha mãe ficou de mandar um sedex com meus remédios, até agora ela não mandou, peço a senhora para que a senhora possa tá ligando para ela para pedir ela para mandar para mim o sedex porque minha gripe só lavai piorando, pedi ela pra mandar os 03 maços de hollywood também”.

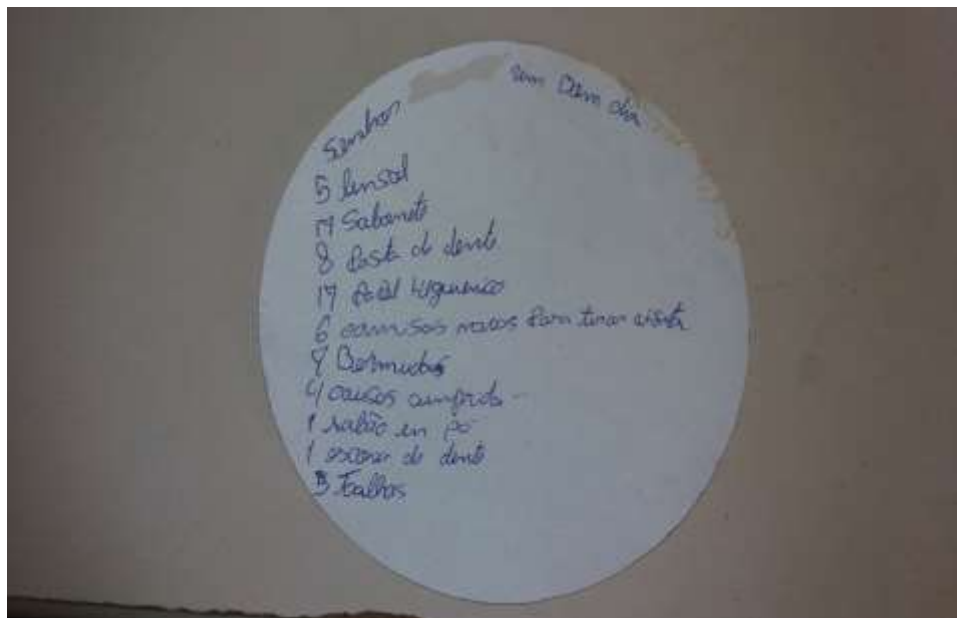


Figura 2. Exemplo de Catu²⁵ Fonte: Sistema Prisional – Pesquisa de campo (2017)

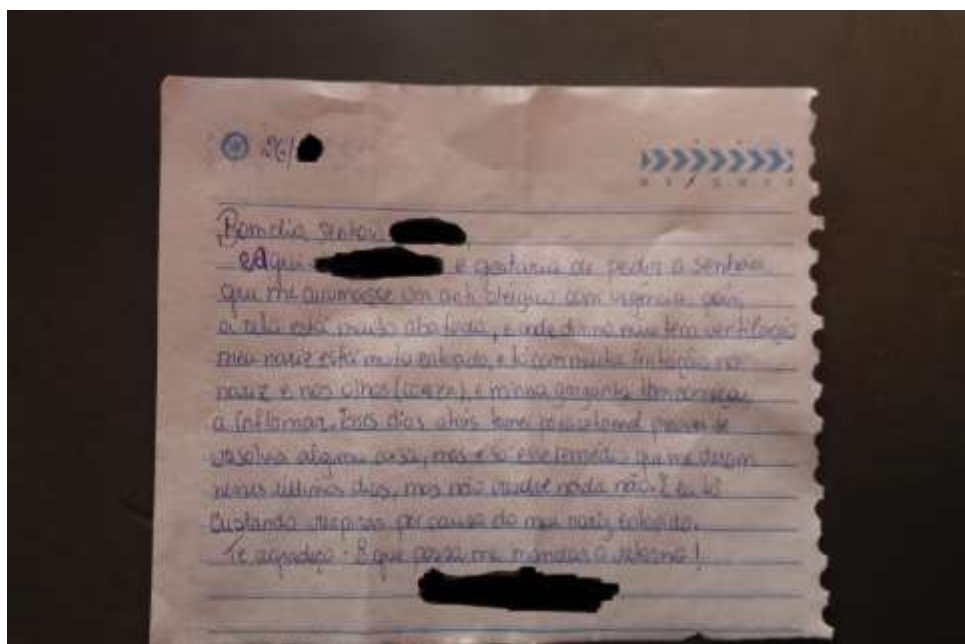


Figura 3. Exemplo de Catu²⁶ - Fonte: Sistema Prisional – Pesquisa de campo (2017)

²⁵ “Senhor... um bom dia, 05 Lençol, 17 sabonete, 08 pasta de dente, 17 papel higiênico, 06 camisas novas para tirar visita, 07 bermudas, 04 calças cumprida, 01 sabão em pó, 01 escova de dente, 05 toalhas”.

²⁶ “Bom dia Senhora... aqui é o ... e gostaria de pedir a senhora que me arrumasse um antialérgico com urgência, pois a cela está muito abafada, e onde durmo não tem ventilação, meu nariz está muito entopido e tô com muita irritação no nariz e nos olhos (coriza), e minha garganta também começou a inflamar. Esses dias para trás tomei paracetamol para ver se resolvia alguma coisa, mas é só esse remédio que me deram nesse últimos dias, mas não resolve nada não. E eu tô ficando impaciente por causa do meu nariz entopido.
Se ajudado: É que estou com vontade de ir embora!”

O Catu é, pois, uma prática de letramento que circula na prisão. Nos exemplos aqui expostos, os destinatários eram Assistente Social, Almojarifado e Enfermeira, e solicitavam-se: uma ligação à mãe, para o envio de correspondência via correio, com medicamento e cigarro; itens de higiene, uniforme, lençol, toalha de banho para os custodiados em uma das celas. Em outro exemplo de Catu são apresentados problemas de saúde, para os quais se pediam atendimento e solução, ao mesmo tempo em que se expunham as condições da cela, ainda que não intencionalmente. Portanto, pode-se ler no Catu a denúncia sobre essas condições.

Durante a pesquisa de campo, presenciamos estudantes trazendo Catus de outros homens presos para o pedagogo responsável pela escola, solicitando a oportunidade de estudo – pedindo atenção sobre a chance de vagas para estudar na escola. Portanto, a prática de letramento, propiciada por este evento de letramento, cria no território da prisão um código permitido de comunicação entre presos e responsáveis por sua segurança e cuidados. Essa prática de letramento local e circunstancial guarda como sentido a resolução de problemas a curto prazo, por vezes imprevistos, como o adoecimento. Embora essa prática não se destine a resolver problemas legais específicos, como os descritos por Barton & Hamilton (1998) em seus estudos, nas práticas desses homens o letramento é utilizado como meio de diálogo em um território regulado por regras estabelecidas no campo legal, que cerceiam a comunicação, o acesso e as reivindicações diretas. Desenvolve-se, assim, uma *expertise* para lidar com essas regras.

Outro evento de letramento que nos foi possível acompanhar no campo de pesquisa foi a escrita de *cartas e mensagens* para esposas e familiares, as “choronas”. As choronas comparecem nos relatos de todos os homens entrevistados como demandas de leitura e escrita, e se constituem em um evento de letramento muito presente no sistema prisional, posto que não são possíveis neste espaço outras formas de comunicação entre as pessoas, como as que se utilizam da tecnologia – mensagens eletrônicas ou via aparelhos celulares.

Essa prática se relaciona com as expectativas relativas à escola, podendo contribuir para ler as cartas, como relata Elton, para comunicar melhor, como espera Eli, ou ainda para “escrever o que a gente precisa” (Jacinto). Valorizam-se, assim, a escola e a aprendizagem da Língua Portuguesa, que podem colocar esses homens na condição de escritores e leitores das próprias cartas: “para aprender o português é minha preferência, quando eu recebo carta, porque eu gosto muito de ler carta” (Cláudio, 42 anos, anos iniciais do Ensino Fundamental).

As contingências da vida na prisão favorecem o comparecimento de uma “*expertise* local” (Barton & Hamilton, 1998, p. 243), na figura do escrevedor de cartas que domina uma área de conhecimento, o uso da língua escrita, as sutilezas das narrativas sobre a vida na prisão e os sentimentos motivados pela distância estabelecida entre quem vive entre as grades e quem se encontra em liberdade.

Aldo relata durante a entrevista que sempre escreve “choronas” para os familiares de outros detentos. Ele se considera um “vencedor” por poder ajudar os outros e se beneficiar da escrita: sabe que às vezes assim lá no bloco, o lado familiar, emocional, marital, amoroso do preso assim muito particular de cada preso né, mas a gente tem tanta amizade assim, as pessoas conhecem tanto a gente assim que a gente é um cara bastante conhecido sabe, a gente é conhecido aqui pelos modos, a gente é sobrevivente sem guerra..., é cara lá com problemas com a esposa, a mulher não tá vindo me visitar e tal, escrevi uma carta lá, uma chorona né, me dão nome da sua esposa aí, era uma carta de reconciliação e tal, a gente tem aquela facilidade, nem cultura pra isso a gente tem. (Aldo, 50 anos, anos finais do Ensino Fundamental)

nesses últimos dias, mas não resolve nada não. Eu tô custando respirar por causa do meu nariz entupido. Te agradeço e que possa me mandar o retorno”.

Essa prática letrada que nem sempre é protagonizada pelo próprio sujeito, é solicitada como um serviço – o preso escrevedor recebe algo em troca (por exemplo, proteção ou alimentação). Nesse território, “ler e escrever significa, portanto, ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe pede, e quem pede deve. Na prisão até favor é dívida e dívida é risco de vida” (Onofre, 2012, p. 54). Estabelecem-se desse modo, na conformação dessa prática de letramento na prisão, relações desiguais de poder entre os próprios presos.

Outro evento de letramento presente no espaço prisional é a *remição de pena pela leitura* que, embora seja um evento proposto pelo sistema prisional, comparece como parte dos sentidos estabelecidos por esses homens, na relação com o texto escrito.

O Projeto *Remição pela Leitura*, nesta penitenciária, atende ao exposto na Recomendação n.º 44, artigo 1.º, parágrafo 5.º, que define: elaboração de um projeto, participação voluntária do preso, estabelecimento do prazo de 21 (vinte um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra e devendo apresentar, ao final do período, uma resenha sobre o assunto, avaliação por uma comissão instituída na unidade prisional para auferir, pela resenha apresentada, a compreensão e compatibilidade do texto com o livro lido. O resultado dessa avaliação é enviado ao Juiz de Execução Penal para concessão do benefício (Brasil, 2013).

Referências a esse Projeto são feitas nas entrevistas. Lê-se para remir pena e usufruir dessa possibilidade legal (Brasil, 2013)²⁷. Dario, 50 anos, que frequenta os anos finais do Ensino Fundamental, relata que gostava de ler e que lia porque aquela provinha lá, dava até uns dias lá de remição né, eu creio que até dava mesmo, eu creio que eu ganhei uns 17 dias em algumas provas, eu tenho um tanto assim [usa o polegar e o indicador para fazer referência à quantidade] que eu resumo entendeu?

Quando conversávamos com o aluno Ari sobre as oportunidades de leitura, enquanto estava no pavilhão A²⁸, ele nos relatou que “nós tínhamos sim oportunidade de leitura, que era por causa da remição, nós líamos livros e ganhava quatro dias de remição, aí eu lia também, lia lá no bloco” (Ari, 27 anos, anos finais do Ensino Fundamental).

Esta também é uma prática de letramento vernacular, configurada no território da prisão com seus códigos e regras de conduta, na qual se engendram relações de poder entre a instituição prisional e os presos, e entre os próprios presos. Assim, entremeadas à regra estabelecida no campo legal da leitura como remição de pena, outras regras de conduta são definidas pelos sujeitos em situação de aprisionamento, e a troca de favores se instaura pela presença de um perito: um preso lê para o outro, produz o resumo solicitado, que é apresentado para a remição como “prova” do texto lido, como nos expõe Dario.

Então por exemplo, no mês da prova, eu lia oito, dez livros e fazia oito, dez resumos para eles fazerem no dia da prova, todos os resumos eu tenho guardado lá no bloco, na minha cela até hoje, é só fazer o resumo e depois a gente faz a prova, eu gosto muito de ler, eu lia, eu fazia né, preguiça deles, eu não estava sendo justo com eles, porque na verdade eles mesmos que tinham que ler né, quando conferia dava quatro dias por cada prova.

²⁷ “Segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional” (Brasil, 2013, p. 4).

²⁸ Pavilhão/Bloco dos que ainda não possuem benefícios de trabalho e estudo, por motivo de análise de perfil, indisciplina, ou por estarem há pouco tempo na Penitenciária.

Nesse sentido, quem usufrui do benefício da remição não vivenciou a prática de letramento da leitura do livro, mas do seu resumo, que seria replicado no momento da avaliação, o que expõe a fragilidade desse projeto. Além disso, os trâmites para alcançar o resultado esperado não se mostram muito favoráveis, como narra Breno sobre as dificuldades de acesso à leitura enquanto estava recluso no pavilhão B, pois nem sempre o ato de ler para remir pena alcança o objetivo proposto nesse território: “lá em cima [pavilhão B] é mais difícil as coisas, eu fiz um rascunho das leituras, mas não tive resposta”.

Julião & Paiva (2014) refletem sobre a remição pela leitura como parte integrante do direito a experiências educativas de pessoas em situação de aprisionamento. Para os autores, assim como a escola, o acesso a atividades complementares e a existência de bibliotecas nos estabelecimentos prisionais são importantes para que eles

possam se efetivar pelo mistério que a leitura pode operar nos sujeitos, e não como resultado de avaliações sobre o que foi compreendido das obras, cujo valor polissêmico não lhes permite um – e só um – único sentido. Este é o risco de avaliações negativas de resenhas julgadas por comissões, no mais das vezes despreparadas sobre o que é ler/interpretar. (Julião & Paiva, 2014, p. 122)

A *leitura bíblica* é também um evento recorrente, e a ela se atribuem diferentes sentidos: de consolo, de apoio psicológico, de alívio, de conhecimento sobre as epopeias narradas na Bíblia. Em uma aula de Língua Portuguesa, Elton retirou a Bíblia da pasta de materiais escolares para ler e logo foi orientado pela professora: “pode guardar a Bíblia! Esse não é o momento para leitura bíblica; esse tipo de leitura pode ser feito em outro momento, agora não”. Embora cerceada em sala, a leitura bíblica é uma prática de letramento significativa para ele.

mas a leitura que mais gosto mesmo é a Bíblia ... me ajuda com certeza, principalmente psicologicamente, porque cadeia é muito estressante, já tenho oito anos que estou convivendo com esse sofrimento da prisão...eu já li a história de Adão e Eva. (Elton, 28 anos, anos iniciais do Ensino Fundamental)

O evento de letramento – ler a Bíblia, estimulado e autorizado na prisão – é para Aldo possibilidade de conhecimento e aprendizado prático para aplicação na vida, tanto na prisão como para além dela, quando sair, perspectiva que parece próxima, pelo seu relato. Essa prática de letramento, a que teve maior acesso na prisão, traz emoção, fortalece a fé, possibilita bem-estar e prazer.

a gente tá sempre juntando boa parte da Bíblia que traz uma boa parte de conhecimento para a gente aplicar na vida da gente no decorrer do dia a dia né, no período aqui nos pós também né, porque em breve a gente está saindo e a leitura no resto em si ela enriquece né, enriquece o ser humano e muitas vezes a gente lá na rua não tinha tanto essa busca. (Aldo, 50 anos, anos finais do Ensino Fundamental)

até as histórias bíblicas às vezes ela me emociona até mais, porque mexe com minha fé, mas quando leio alguma coisa assim, a gente sente uma presença diferente, uma emoção diferente, um arrependimento diferente, e os livros dá aquela sensação de bem-estar, de prazer. (Aldo)

Na prisão, as instituições religiosas de diversas denominações fazem seu comparecimento na condução de ofícios religiosos, por meio de pastorais, de visitas, na distribuição de jornais e de Bíblias. A Bíblia é o livro cuja presença não causa suspeitas nesse território, é o “alento para o sofrimento”, a “força da fé”, “a distinção entre o certo e o errado”, que comparece como parte do discurso religioso e que se apresenta nas práticas de letramento de diversos grupos humanos fora das

prisões, assim como a distinção conferida a quem porta uma Bíblia (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983). Na prisão, aliada ao “arrependimento”, a leitura bíblica reforça as relações de poder estabelecidas por essas instituições. Ao mesmo tempo, confere àquele que se empenha nessas práticas de letramento outro tipo de reconhecimento no interior da prisão, como alguém em processo de regeneração pelo alinhamento ao discurso religioso.

A biblioteca é um território que destoa do território da prisão, mesmo tendo as barreiras visíveis de acesso a ela pelos presos. A exceção é Ruy, que se territorializa naquele espaço e o toma como seu.

é um cantinho da unidade que, se todo mundo conhecesse esse lugar como é, não ia querer sair mais daqui. Assim como eu, que tenho que retornar [refere-se à cela]. eu fico ansioso pra chegar o outro dia pra mim vir pra cá. Eu me adaptei nesse cantinho. É um cantinho que vejo que através de páginas a gente pode ajudar muitas pessoas. Assim como eu fui ajudado. Vim pra cá, não tinha gosto nenhum pela leitura. Fazia as leituras no início visando à remição somente. Só que hoje eu já leio sem a remição. Pego livros. Levo livros pra minha cela. Leio e tento indicar. Quando algum material chega eu gosto de ler pra saber pra quem indicar. Com tempo a gente conhece o gosto de cada um. Então esse cantinho aqui da penitenciária (pausa) você se chegasse aqui e eu não tivesse de uniforme, você não diria que estou dentro da penitenciária. (Ruy)

A apropriação desse território por ele parece conferir-lhe outra identidade que ele nos convida a compartilhar, afirmando que, se não estivesse de uniforme, que o caracteriza como preso, não diríamos que ele está recluso dentro de uma penitenciária. O seu relato efetivamente nos faz considerá-lo como um bibliotecário, função que exerce na prisão. É ele que, de modo organizado, cataloga e organiza o acervo, registra retiradas dos livros e realiza leituras com o objetivo de compartilhar com os colegas. Para ele, ler não tem mais o sentido “de remir pena”, mas ganha outros significados que o tornam uma autoridade leitora naquele espaço.

Na imbricação território/territorialidade, ler foi um modo de se encontrar na prisão que lhe permitiu o acesso à leitura, locomover-se com o carrinho e aproveitar as brechas de certa liberdade, ainda que cerceada pelos muros e pelas regras da prisão.

Os sentidos que os homens entrevistados atribuem à leitura em suas práticas de letramento colocam em evidência que o ato de ler se reveste de contornos específicos no território da prisão, que conforma este ato com seus cerceamentos, mas também possibilita a esses homens acesso à leitura, ampliada para todos eles, por estarem circunscritos a esse espaço.

Esses homens – sujeitos da EJA –, antes da prisão não se envolveram com práticas leitoras, por exemplo, de livros literários ou religiosos, pois não tiveram acesso à escola ou tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Portanto, não se beneficiaram efetivamente daquilo que a escola poderia lhes oferecer como homens livres, para compreenderem e atuarem em uma sociedade que se organiza fortemente pela cultura escrita.

Nas práticas de letramento desses homens nesse território, ler significa preencher um tempo ocioso, colocar em pauta outros temas nas conversas entre os presos, aprender a se comunicar, fazer-se ouvir pelo escrito em suas solicitações, aproximar-se de familiares, receber do livro consolo e apoio, refletir sobre o vivido antes do aprisionamento, adquirir outros ensinamentos para a vida, ser transportado para outros lugares, sentir prazer, assumir lugares de distinção entre os colegas por dominar a leitura e a escrita, trocar favores, reconfigurar territorialidades, como o vivido por Ruy na biblioteca. Remir pena pela leitura, como proposto na política atual para o sistema prisional, apresenta-se somente como mais uma possibilidade de leitura nesse caleidoscópio de sentidos.

Considerações Finais

Tendo como referência a defesa do direito à educação nas prisões, trouxemos para a discussão eventos e práticas de letramento, buscando contribuir para o fortalecimento do debate sobre a importância de experiências escolarizadas nesse contexto. A incursão no campo de pesquisa e os diálogos estabelecidos com os sujeitos sobre as suas práticas com o texto escrito, apresentam-nos acessos e cerceamentos próprios do território da prisão, com suas barreiras visíveis e invisíveis e colocam em evidência o modo como a leitura, com os múltiplos sentidos atribuídos a ela por esses homens, se torna parte dos processos de territorialização dos sujeitos naquele território.

Foi possível capturar diferentes eventos de letramento, relacionados às instituições, além dos construídos pelos próprios homens.

No primeiro grupo, há a escola, a Igreja e a prisão, nos quais o letramento, além de ser regido por códigos dominantes, tem intenções particulares para esses sujeitos, posto que norteados fortemente por um modelo autônomo de letramento, em que a aquisição da leitura e da escrita para este grupo específico propiciaria reinserção na vida social, munido de uma tecnologia (o domínio da leitura e escrita) que possibilitaria seu acesso a atividades profissionais. Aposta-se, também, na promessa da leitura como redentora dos sujeitos, pelos exemplos de vida e admoestações que se pode dela colher, por exemplo, da leitura bíblica. Desconsideram-se, desse modo, as condições históricas, econômicas, políticas e sociais engendradas nas vidas desses homens antes do aprisionamento e que, muito provavelmente se manterão, quando alguns deles, que cumprem penas menores, alcançarem a liberdade.

A despeito dessas intenções, os homens protagonizam práticas de letramento a partir desses eventos com múltiplos sentidos: desejos relacionados ao direito de acesso à escola, melhor domínio da tecnologia para, inclusive, se comunicar melhor na prisão, tanto oralmente quanto por meio do escrito, leitura por distração, especialmente porque eles têm muito tempo ocioso, inspiração para a vida, reflexão e ajuda para compreender os problemas que os afligem, dentre outros sentidos que comparecem neste artigo.

Encontramos, também, eventos criados pelos próprios presos, como a leitura literária que acontece nas celas, as cartas para os familiares e os Catus. As cartas e os Catus foram tomados, neste artigo, como práticas de letramento vernacular, por não serem regidas pelos padrões dominantes, cuja validação se faz pelas regras, padrões e circunstâncias locais. Na prisão, essas práticas vernaculares engendram relações de poder entre os próprios presos e implicam no desenvolvimento de uma *expertise* e de uma perícia, conferida a quem domina a leitura e a escrita naquele contexto.

Ao considerarmos a leitura na prisão, podemos tomá-la como parte do processo de ressocialização dos sujeitos, e nessa interpretação parece-nos subjazer o entendimento da importância da leitura de textos bíblicos, pela inspiração que neles se pode buscar para redirecionamentos na vida. Mas, podemos também refletir sobre a ressocialização e a leitura sob um outro prisma: como um direito ao acesso à cultura escrita e a operar efetivamente com os códigos escritos – leitura/escrita e o uso efetivo dessa tecnologia de modo competente nas práticas sociais que comportam necessidades e subjetividades implicadas no ato de ler e escrever.

Na remição de pena pela leitura como prática ressocializadora, faz-se necessário prestar atenção aos diferentes sentidos da leitura para os sujeitos. É preciso ainda considerar as fragilidades do sistema prisional brasileiro – sucateamento das bibliotecas, ausência de profissionais para organização de um Projeto que funcione efetivamente e que possa contribuir para minimizar os efeitos do território da prisão com seus cerceamentos e jogos de poder – inclusive, entre os próprios presos, que transformam a possibilidade leitora e de remir pena em moeda de troca entre Estado e custodiado, ou entre preso e preso.

A reflexão sobre as práticas de letramento desses estudantes da EJA fortalece o argumento sobre a importância da escola como agência de letramento na prisão – como acesso e ampliação da relação dos alunos da EJA com a cultura escrita e pelo seu potencial de fazer com a que a leitura chegue a outros homens presos (os que não frequentam a escola pela inexistência de vagas, ou por sanções disciplinares). Em nosso estudo, a sanção disciplinar alcançou alunos da EJA que perderam aula como “castigo” e não puderam sair do pavilhão.

A biblioteca tem se revelado nesta instituição (mesmo regulada pelas regras da prisão) como significativa do acesso dos homens à leitura. Porém, seu acervo provoca-nos a refletir que não se devem depositar, neste espaço, os “refugos” (livros em mau estado de conservação, excesso de livros didáticos ou técnicos, desatualizados). É necessário pensar em políticas públicas que priorizem a organização de bibliotecas nos estabelecimentos prisionais.

Para tanto, atentamo-nos, ao concluir este estudo, para as consequências da Resolução n.º 6, de 07 de dezembro de 2017, do Ministério da Justiça e Segurança Pública (Brasil, 2017c), que dispõe sobre a flexibilização das diretrizes básicas para a arquitetura prisional e altera a legislação anterior que previa a elaboração e o planejamento de espaços educacionais (que incluía as bibliotecas) no âmbito da prisão. A flexibilização proposta nas novas diretrizes não toma mais o espaço escolar como obrigatório, ou seja, a unidade prisional poderá ou não preparar suas instalações para oferecer uma educação de qualidade para os sujeitos privados de liberdade. Retira-se, assim, a responsabilidade social das unidades prisionais e restringe-se ainda mais o direito dos presos à educação e, conseqüentemente, reduz-se o acesso à leitura e à escrita, fortalecendo-se o lugar marginal que as pessoas presas têm ocupado no âmbito das políticas públicas brasileiras.

Referências

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Brasil. (1984, 11 de julho). *Lei 7.210/1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Recuperado em 06 de setembro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L7210.htm .
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Recuperado em 18, de novembro, 2017, de http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf.
- Brasil. (2010, 19 de maio). *Resolução CNE/CEB n.º 2*, Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Recuperado em 01 de setembro, 2018, <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. (2013, 26 de novembro). *Recomendação n. 44*. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Recuperado em 08 de novembro, 2018, de http://www.cnj.jus.br/files/atos_administrativos/recomendao-n44-26-11-2013-presidencia.pdf
- Brasil. (2017a). *Relatório de gestão – Supervisão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do sistema carcerário e do sistema de execução de medidas socioeducativas – DMF*. Brasília, DF, 2017. Recuperado em 10 de janeiro, 2018, de <http://www.cnj.jus.br> .
- Brasil. (2017b). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN*. Recuperado em 05 de janeiro, 2019, de http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf

- Brasil. (2017c) Ministério da Justiça e Segurança Pública. Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Carreira, D. (2009). *Relatoria nacional para o direito Humano à educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA. Recuperado em 08 de maio de 2018, de <http://www.plataformadh.org.br/>.
- Carvalho, M., & Moura, M. (2004). Homens, mulheres e letramento: Algumas questões. In: V. S. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* (pp. 177-192). São Paulo: Global.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multi territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Haesbaert, R. (2007a). Identidades territoriais: Entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In F. G Araújo & R. Haesbaert (Orgs.), *Identidade e territórios: Questões e olhares contemporâneos*. (pp. 93-123). Rio de Janeiro.
- Haesbaert, R. (2007b). Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*, IX(17), 19-44. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531>
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. (pp. 91-117). Norwood, NJ: Ablex.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2001). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In A. Duranti (Org.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 318-342). Oxford: Blackwell.
- Ireland, T. D. (Org.). (2011). Educação em prisões no Brasil: Direito, contradições e desafios. *Em Aberto*, 24(86), 19-39. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.%25p>
- Julião, E. F. (2013). *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Questões, avanços e perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Julião, E. F., & Paiva, J. (2014). A leitura no espaço carcerário. *Perspectiva*, 32(1), 111-128. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p111>.
- Julião, E. F. (2016). Escola na ou da prisão. *Cad. Cedex*, 36(98), 25-42. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Minas Gerais. (2004). Regulamento Disciplinar Prisional. Secretaria de Estado de Defesa Social, Belo Horizonte. Recuperado em 20 de dezembro de 2017, de <http://www.seap.mg.gov.br/index.php/component/search/?searchword=Regulamento%20Disciplinar&searchphrase=all>
- Minas Gerais. (2016a, 13 de janeiro). *Resolução SEE nº 2.843*. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação, Belo Horizonte. Recuperado em 02 de janeiro de 2019, de <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N%C2%BA-2.843-DE-13-DE-JANEIRO-DE-2016..pdf>
- Minas Gerais. (2016b). *Plano Estadual de Educação*. Secretaria de Estado de Educação, Belo Horizonte. Recuperado em 10 de dezembro, 2017, de

- https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1989&Itemid=71
- Onofre, E. M. C. (2012). A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. *Revista Educação e Linguagens*, 1(1) 46-59. Recuperado em 03 de janeiro de 2018, de <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/609>
- Onofre, E. M. C., & Julião, E. F. (2013). A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1), 51-69. Recuperado em 03 de janeiro de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>
- Sack, R. D. (1986). *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sack, R. D. (2013). O significado de territorialidade. In L. C. Dias & M. Ferrari, *Territorialidades humanas e redes sociais* (pp. 19-113). Florianópolis: Insular.
- Soares, M. (2004a). Letramento e escolarização. In: V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* (pp. 89-113). São Paulo: Global.
- Soares, M. (2004b). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, M. C. R. F., Bicalho, M. G. P., & Nonato, E. M. N. (2013). Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Dossiê Educação de Jovens e Adultos, 21(76), 1-22. Recuperado em 07 de janeiro de 2019, de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1335/1157>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harow: Pearson.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola.
- Tfouni, L. V. (1995). *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Organizações das Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recuperado em 28 de novembro, 2018, de <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> .

Sobre o Autores

Wemberson José de Souza

Secretaria de Estado de Administração Prisional de Minas Gerais

wembersonletras2013@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8204-2225>

Graduado em Letras pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Especialista em Gestão do Sistema Prisional pela Universidade Cândido Mendes – RJ e Mestre em Gestão Integrada do Território pela UNIVALE. Pesquisador vinculado ao grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE).

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE

celeste.br@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6955-5854>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE), Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN/UFMG) e Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 51

13 de maio 2019

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de
Pernambuco Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de
Fora, Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-

CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolfe
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel