



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

ISSN-L: 0103-8842

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

Gomes Nascimento, João Daniel; Almeida de
Oliveira, Kelly; Wendell Tavares Ferreira, Jhonatan
VOZES QUE LIBERTAM: O PODER TRANSFORMADOR DA ALFABETIZAÇÃO
EM UMA UNIDADE PRISIONAL DE RESSOCIALIZAÇÃO (UPR) NO MARANHÃO
Reflexão e Ação, vol. 32, núm. 3, 2024, Septiembre-Diciembre, pp. 28-47
Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v32i3.19776>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722582707004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

VOZES QUE LIBERTAM: O PODER TRANSFORMADOR DA ALFABETIZAÇÃO EM UMA UNIDADE PRISIONAL DE RESSOCIALIZAÇÃO (UPR) NO MARANHÃO

VOICES THAT LIBERATE: THE TRANSFORMATIVE POWER OF LITERACY IN A RESOCIALIZATION PRISON UNIT (UPR) IN MARANHÃO

VOCES QUE LIBERTAN: EL PODER TRANSFORMADOR DE LA ALFABETIZACIÓN EN UNA UNIDAD PENITENCIARIA DE REINSECCIÓN (UPR) EN MARANHÃO

João Daniel Gomes Nascimento¹

Kelly Almeida de Oliveira²

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira³

RESUMO

O artigo discute o processo de alfabetização e letramento em uma Unidade Prisional de Ressocialização (UPR) no Maranhão, analisando as narrativas e práticas metodológicas adotadas. A pesquisa se baseia nas narrativas de pessoas privadas de liberdade e docentes, oferecendo uma visão crítica sobre a educação nesse contexto. A questão que orienta a pesquisa é: Como a alfabetização, além de um direito, atua como um dispositivo de transformação social, capaz de ressignificar a experiência das/os internas/os? Para tanto, o objetivo é compreender como a alfabetização, além de um direito, atua como um dispositivo de transformação social, capaz de ressignificar a experiência das/os internas/os. O estudo destaca os desafios enfrentados, como a falta de recursos e o estigma social, mas também evidencia as possibilidades de resistência e empoderamento através da educação. A metodologia é qualitativa, descritiva e interpretativa, desenvolvida a partir de uma pesquisa-ação cujas técnicas de produção de dados são a observação e a regência. As narrativas dos participantes revelam as complexidades de aprender e ensinar em um espaço de privação de liberdade, oferecendo reflexões sobre o papel da educação na reintegração social e na construção de novos futuros para as pessoas envolvidas.

Palavras-chave: Educação Libertadora; Unidade Prisional; Transformação; Alfabetização; Narrativas.

ABSTRACT

The article discusses the literacy process in a Prison Resocialization Unit (UPR) in Maranhão, analyzing the narratives and methodological practices adopted. The research is based on the narratives of people deprived of their liberty and teachers, offering a critical view of education in this context. The question guiding the research is: How does literacy, in addition to being a right, act as a device for social transformation, capable of giving new meaning to the experience of inmates? To this end, the aim is to understand how literacy, in addition to being a right, acts as a device for social transformation, capable of giving new meaning to the experience of inmates. The study highlights the challenges faced, such as the lack of resources and social stigma, but also the possibilities of resistance and empowerment through education. The methodology is qualitative, descriptive and interpretative, developed from an action research whose data production techniques are observation and supervision. The participants' narratives reveal the complexities of learning and teaching in a place of deprivation of liberty, offering reflections on the role of education in social reintegration and in building new futures for the people involved.

Keywords: Liberating Education; Prison Unit; Transformation; Literacy; Narratives.

RESUMEN

El artículo aborda el proceso de alfabetización en una Unidad de Resocialización Penitenciaria (UPR) del Maranhão, analizando las narrativas y las prácticas metodológicas adoptadas. La investigación se basa en las narrativas de las personas privadas de libertad y de los profesores, ofreciendo una visión crítica de la educación en este contexto. La

¹ Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Codó – Maranhão – Brasil – <https://orcid.org/0009-0006-6699-5698> – danielgms225@gmail.com.

² Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Codó – Maranhão – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-9397-3607> – ka.oliveira@ufma.br.

³ Universidade de Pernambuco – UPE – Nazare da Mata – Pernambuco – Brasil – <https://orcid.org/0009-0006-5754-7666> – jhon_jhonys@hotmail.com.

pregunta que guía la investigación es: ¿Cómo la alfabetización, además de ser un derecho, actúa como un dispositivo de transformación social, capaz de resignificar la experiencia de los internos? Para ello, se pretende entender cómo la alfabetización, además de ser un derecho, actúa como un dispositivo de transformación social, capaz de dar un nuevo significado a la experiencia de los reclusos. El estudio destaca los desafíos enfrentados, como la falta de recursos y el estigma social, pero también las posibilidades de resistencia y empoderamiento a través de la educación. La metodología es cualitativa, descriptiva e interpretativa, desarrollada a partir de un proyecto de investigación-acción cuyas técnicas de producción de datos son la observación y la supervisión. Las narrativas de los participantes revelan las complejidades de aprender y enseñar en un lugar de privación de libertad, ofreciendo reflexiones sobre el papel de la educación en la reinserción social y en la construcción de nuevos futuros para las personas implicadas.

Palabras clave: Educación liberadora; Unidad de Prisiones; Transformación; Alfabetización; Narrativas.

Submetido para publicação: 29/08/2024

Aceito para publicação: 04/02/2025

Autor para contato: danielgms225@gmail.com

ENTRE GRADES E PALAVRAS: CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO NO CÁRCERE

“Ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões”

Nelson Mandela

Ao analisarmos o contexto social brasileiro, a educação é necessária para que as pessoas tenham, no mínimo, chances de obter um futuro bem-sucedido e com dignidade. As desigualdades sociais despontam, assim como a marginalidade, advinda dela. A educação não se limita apenas a sala de aula das instituições de ensino convencionais, como as escolas da Educação Básica ou Universidades. Diversos ambientes se configuram como escola. Mesmo que não tenham um currículo com atividades e conteúdos pragmáticos, pode-se aprender com as regras sociais, o dialeto e a cultura.

A educação em Unidades Prisionais (UPs) desempenha um papel crucial na transformação de pensamentos e na reabilitação de detentas/os⁴. Ao fornecer acesso ao aprendizado, os programas, projetos políticos voltados para este público ajudam a reduzir a reincidência, tendo em vista que a educação permite que as pessoas que estão em condição de restrição de liberdade adquiram conhecimentos e habilidades que as/os ajudem na sua reintegração à sociedade. Outro

⁴ Como forma de desobediência epistêmica, optamos por adotar o feminino como padrão de escrita, subvertendo a normatividade linguística que historicamente privilegia o masculino como gênero universal. Essa escolha questiona estruturas patriarcais presentes na linguagem e afirma um posicionamento político e ético que busca tornar visíveis as subjetividades femininas frequentemente apagadas nos textos acadêmicos. Sempre que necessário, realizamos a flexão de gênero para o masculino, haja vista a pesquisa ter sido realizada na ala masculina da UPR.

dos fatores relevantes da inclusão da educação nos presídios é a reinserção social, pois a educação facilita o acesso ao conhecimento e por meio deste, as/os detentas/os conseguirão, após o momento de soltura, empregos, diminuindo as possibilidades de voltarem ao crime. Estes são alguns dos benefícios da educação para todas/os que estão incluídas/os no ecossistema penitenciário.

Apesar de alguns progressos formais no reconhecimento dos direitos e garantias das/os detentas/os ao longo do tempo, as prisões permanecem como ambientes onde a cidadania é frequentemente negada e suprimida. Essas instituições, historicamente estruturadas para controlar e punir, perpetuam um modelo de custódia que desumaniza as pessoas, reduzindo-os a meros números dentro de um sistema fechado e opressivo (Foucault, 2009). O ambiente carcerário, com suas grades e vigilância constante, acaba sufocando qualquer tentativa de promover a dignidade humana, a (re)abilitação ou a (re)integração social (Brasil, 2006). A falta de espaço para o exercício pleno dos direitos básicos dentro das prisões evidencia a dificuldade de transformar esses locais em espaços que realmente respeitem a cidadania e contribuam para a reconstrução das vidas daquelas/es que ali estão confinadas/os.

Os estigmas e preconceitos da sociedade em relação ao sistema prisional são diversos, visto como um lugar de miséria, violência e ignorância. Por sua vez, a educação leva um novo olhar e perspectiva para esses lugares, um vislumbre de esperança. O papel da/o docente nesse movimento de transformação é mudar os cenários e promover a aprendizagem. Rupturas em preconceitos partem das ações elaboradas através das atividades executadas em sala de aula e a possibilidade de expô-las a sociedade.

Este artigo tem como questão de pesquisa: como a alfabetização, além de um direito, atua como um dispositivo de transformação social, capaz de ressignificar a experiência das/os internas/os? O objetivo é compreender o processo de alfabetização e letramento de pessoas privadas de liberdade, em uma Unidade Prisional de Ressocialização (UPR) no Maranhão, focando no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita como instrumentos essenciais para a reintegração social e a redução da reincidência criminal. A pesquisa examina as metodologias adotadas pelas/os docentes na UPR, avaliando sua eficácia e adequação ao contexto carcerário. Além disso, o estudo se concentra nas narrativas dos próprios internos, que oferecem perspectivas sobre o impacto da alfabetização em suas vidas. Ao unir a análise metodológica com as experiências pessoais, busca-se compreender como a educação pode atuar como um agente de transformação dentro do sistema prisional, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a (re)construção de identidades.

Para facilitar a leitura e compreensão da pessoa leitora, este artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos esta introdução sucinta, oferecendo uma visão geral sobre a relevância e urgência do tema. Em seguida, na segunda seção “(Re)Escrevendo a Liberdade: Percurso Metodológico da Pesquisa”, detalhamos o percurso metodológico adotado. Em “Diálogos e Descobertas na Educação Prisional” é dedicada às discussões e análises dos resultados, tematizando as principais descobertas e suas implicações. Finalmente, na última seção “Escrevendo Novos Capítulos: Considerações Finais e Caminhos Futuros”, são expostas nossas considerações finais, sintetizando os principais pontos abordados e sugerindo possíveis caminhos para pesquisas futuras e intervenções práticas.

(RE)ESCREVENDO A LIBERDADE: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com o Tribunal de Justiça do Maranhão (TJMA), o Estado conta com um total de 45 Unidades Prisionais (UPs), sendo 16 delas localizadas na ilha de São Luís, capital do Estado e 29 distribuídas nas comarcas do interior. Até maio de 2024, o último censo revelou que essas Unidades Prisionais abrigavam um total de 11.760 pessoas privadas de liberdade (Maranhão, 2024). Esses números refletem a dimensão do sistema carcerário maranhense, evidenciando a grande quantidade de pessoas sob custódia do Estado.

Esta pesquisa foi conduzida em uma Unidade Prisional de Ressocialização do Estado, um presídio de média-alta complexidade, projetado para abrigar até 173 detentos do sexo masculino. Até maio de 2024, a unidade contava com um total de 156 apenados, dos quais 47 estavam em regime provisório, 78 cumpriam pena em regime fechado, e 31 no regime semiaberto (Maranhão, 2024). Esses dados refletem a atual capacidade de ocupação da UPR, destacando a diversidade dos regimes de custódia e a necessidade de uma gestão eficaz para atender às diferentes demandas de cada grupo de detentos.

Ao considerarmos estes aspectos, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo que pode ser caracterizada como pesquisa-ação. Um tipo de pesquisa cujo elemento central é a articulação entre a produção de conhecimentos e a ação educativa, visando interpretar os fenômenos a partir de uma perspectiva de “dentro” compartilhada com os envolvidos em determinado contexto (Minayo, 2007).

Assim, após proceder à leitura e análise dos estudos mobilizados para essa pesquisa, que incluem as obras de Foucault (2009), Freire (1978; 2007; 2014), Brandão (1982), e Brandão (2006), a etapa de campo foi conduzida ao longo de três semanas e meia, totalizando 50 horas de

observação e regência, nos seguintes dias e horários: de segunda a quarta-feira e sexta-feira, das 7h30 às 11h00. Estruturamos as atividades de forma a atender diferentes grupos de estudantes em dias específicos. Nas segundas e quartas-feiras, as atividades foram direcionadas aos discentes do 2º e 3º ano, enquanto nas terças e sextas-feiras, trabalhamos com os estudantes do 4º e 5º ano.

As turmas tinham entre 12 à 16 discentes, podendo variar, pois caso algum detento se comportasse mal ou infringisse alguma regra interna, sofria Procedimentos Disciplinares Internos (PDI), o que os impossibilitam de participarem de algum projeto de remissão de pena. Logo, saindo do projeto em que estava anteriormente inserido, outros fatores que causam desequilíbrio no número de estudantes, lesando o aprendizado e a precisão dos resultados é a transferência de projeto para algum outro, como a fábrica de blocos, limpeza ou outra atividade. A desistência também é outro fator preocupante.

O ambiente da sala de aula é organizado, limpo e com boa capacidade de espaço, com ventiladores, ar-condicionado e uma televisão “*Smart*” com acesso à internet, para utilização em atividades acadêmicas. A televisão foi um “presente” do Estado pelo bom trabalho desenvolvido na instituição. A segurança é feita por um guarda armado que vigia as atividades desenvolvidas pelo lado de fora da sala, por meio de uma grade que fica na porta e por um sistema de câmeras de segurança de alta resolução que captam imagens e sons.

As atividades foram conduzidas em duas fases principais: observação e regência. Na fase inicial, fomos apresentados aos estudantes, à professora responsável pela turma, ao pedagogo encarregado, à supervisora, e aos demais colaboradoras/es do presídio. Essa apresentação foi fundamental para estabelecer um ambiente de confiança e compreensão mútua.

Na semana seguinte, iniciou-se o período de observação, que durou uma semana. Durante esse tempo, focamos em analisar a dinâmica da relação entre a professora e os estudantes, as interações entre os próprios discentes e todos os aspectos verbais e não-verbais que emergiam em sala de aula. Essa observação minuciosa proporcionou uma compreensão das complexas relações que caracterizam o ambiente educacional no contexto prisional. Para documentar essas percepções, utilizamos a ferramenta do diário de bordo, registrando os eventos e interações que nos chamaram a atenção em sala de aula.

Após o período de observação, participamos da elaboração de um projeto de ensino, uma iniciativa interdisciplinar que integrou as disciplinas de Português, Artes, História, Geografia, entre outras. O objetivo era proporcionar uma abordagem educativa que transcendesse as

barreiras entre as disciplinas, criando conexões significativas entre os conteúdos e a realidade dos estudantes.

Com a conclusão da etapa de planejamento do projeto, passamos ao desenvolvimento de atividades focadas na língua portuguesa. Essas atividades incluíram uma prova diagnóstica, aplicada para avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, permitindo uma compreensão mais precisa de suas necessidades educativas.

A professora regente já havia nos informado que apenas quatro estudantes sabiam ler e escrever. Por isso, decidimos aplicar uma atividade diagnóstica para confirmar essa informação. O teste incluiu a apresentação das vogais, das letras do alfabeto, e de quatro palavras — duas dissílabas (casa e bolo) e duas polissílabas (elefante e mariposa).

A partir dos resultados, foram planejadas atividades específicas de alfabetização, como o reconhecimento de letras e números, exercícios de interpretação de texto, práticas de escrita e leitura.

Essas ações visaram o desenvolvimento das habilidades básicas e a promoção da autoestima e da confiança dos estudantes em sua capacidade de aprendizado.

Para a análise das narrativas dos discentes, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2016), que nos permitiu desvelar as nuances presentes nas falas, atitudes e produções dos estudantes. A ATD, enquanto metodologia, possibilita a decomposição dos textos em unidades de significado, que posteriormente são (re)organizadas em novas categorias interpretativas, emergindo assim padrões e temas que não são imediatamente evidentes na superfície das narrativas.

Esse processo de fragmentação e (re)configuração é essencial para capturar a complexidade das experiências em um contexto tão singular como o de um presídio. A partir da ATD, conseguimos identificar não apenas os elementos explícitos nas falas dos discentes, mas também as tensões subjacentes entre as expectativas institucionais e as vivências pessoais (Moraes; Galiuzzi, 2016). As narrativas revelam como os discentes, em situação de privação de liberdade, articulam suas identidades e conhecimentos em um ambiente marcado pela disciplina rígida e pela estigmatização social.

Dessa forma, a Análise Textual Discursiva não se limitou a evidenciar o conteúdo das narrativas, mas também a analisar as interações entre os discursos individuais e as normas que regem o espaço prisional.

DIÁLOGOS E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

As atividades propostas foram desenvolvidas em sala de aula, em um primeiro momento. Como a pesquisa teve início em abril de 2024, período do aniversário da cidade, esta etapa iniciou com um projeto de ensino elaborado pela equipe pedagógica da instituição, que visava apresentar curiosidades e contar a história da cidade, aos estudantes da UPR.

Observamos que apenas quatro dos dezesseis estudantes sabiam ler e escrever; 75% não tinham conhecimento básico de leitura, escrita ou mesmo de todas as letras do alfabeto. Assim, surgiu a primeira problemática: como trabalhar a história da cidade de maneira que eles se tornassem protagonistas do processo, sem apenas repetir frases ou decorar textos, mas realmente aprendendo e se engajando com o conteúdo?

Segundo Bruner (1998, p. 133):

A educação torna-se parte da elaboração de cultura quando os materiais didáticos são escolhidos por se prestarem a transformação imaginativa e quando são apresentados de uma forma que convide a negociação e a especulação. O aluno de fato torna-se uma parte do processo de negociação através do qual os fatos são criados e interpretados. Ele se torna, ao mesmo tempo, um agente de elaboração do conhecimento e um recipiente da transmissão.

Para tomarmos uma decisão, foi fundamental compreendermos o processo de alfabetização e o contexto em que ele ocorre, a quem e como as informações devem ser apresentadas. Com base nas conversas com a professora regente da turma, notamos que as atividades propostas para as apresentações dos estudantes se baseavam predominantemente em peças ou jograis, que consistiam em mecanismos de repetição. Muitas vezes, essas atividades eram realizadas sem pesquisas, limitando-se à execução de um roteiro previamente estabelecido.

Dessa forma, optamos por introduzir o uso do audiovisual como uma ferramenta pedagógica. Começamos com a exibição do documentário “Uma Codorna me Contou⁵”, dirigido por Candido Sousa (1996), que tem quarenta e sete minutos de duração e aborda a história da de uma cidade do Maranhão, seguido por uma discussão sobre os principais pontos abordados. Após essa análise, solicitamos a eles que identificassem e separassem elementos relevantes do documentário, como personalidades, pontos turísticos e curiosidades que chamaram a atenção. Esses elementos foram então utilizados para enriquecer a apresentação, promovendo uma abordagem mais crítica e referenciada.

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=FD_4-A69wc.

Foram escolhidos: a Igreja Matriz, um dos pontos turísticos da cidade; a Estação Ferroviária e o trem da cidade, também pontos turísticos, a origem do nome da cidade e a cultura.

Através das artes, trabalhamos a história da cidade de forma interdisciplinar. As disciplinas de história e geografia foram mobilizadas para situar a cultura, a história da cidade e o nome fazendo conexão com a África. Com base nos estudos decoloniais, realizamos uma análise crítica da colonização do país e da cidade, focando na busca pela origem e no conhecimento das próprias raízes dos estudantes. Duas aulas expositivas e dialogadas foram ministradas, investigando os aspectos da cidade que mais despertaram o interesse. A partir dessas discussões, começaram a criar as obras que seriam apresentadas. O engajamento deles foi notável, mostrando um interesse genuíno em conectar suas histórias pessoais com a história da cidade. A Figura 1 ilustra o momento da produção artística dos detentos:

Figura 1. ESTUDANTES PREPARANDO AS OBRAS



Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

A falta de alguns materiais, o tempo em sala de aula e o ambiente rígido, não permitiam algumas ações e materiais que seriam necessários para a fabricação dos pontos turísticos, a exemplo de tesouras, estiletes, materiais cortantes, afiados ou pontiagudos, assim como outros materiais. Então, os estudantes em sala de aula desenhavam, pintavam, colavam e cortavam com algumas tesouras de ponta arredondada. O restante dos materiais levávamos para casa para dar acabamento com os materiais que não eram disponibilizados ou não poderiam entrar no presídio por conta da segurança. A Figura 2 retrata as obras produzidas pelos detentos.

Figura 2. OBRAS PRODUZIDAS



Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

Após a conclusão das obras, iniciou-se o processo de seleção dos estudantes que fariam as apresentações. Nesse momento, surgiram resistências significativas, pois muitos deles não se consideravam capazes de falar em público e sentiam muita vergonha, especialmente diante da presença das/os diretoras/es, professoras/es e supervisoras/es que assistiriam as apresentações. O medo de se expor e a insegurança quanto as suas habilidades geraram ansiedade. Um dos discentes expressou essa preocupação de forma contundente: “Não, professor, a gente é burro. Vai tá cheio de bacana aqui! A gente vai passar vergonha!” (Determinado⁶, 2024).

Esta fala revela várias camadas de significado e pode ser analisada criticamente sob diferentes perspectivas. A expressão “a gente é burro” reflete uma autoimagem negativa, que é muitas vezes o resultado de anos de marginalização e falta de acesso a uma educação de qualidade. Essa frase não é apenas uma autoavaliação das suas habilidades cognitivas, mas uma internalização da exclusão social que essas pessoas enfrentaram ao longo da vida. A ideia de “burro” aqui está menos ligada à capacidade intelectual real e mais a uma identidade imposta pela sociedade, que continuamente os rotula como incapazes ou inferiores (Hofmeister, 2002).

O medo de “passar vergonha” e a referência à presença de “bacanas” – pessoas que eles percebem como superiores/es, seja social ou intelectualmente – destacam as barreiras psicológicas e emocionais enfrentadas no processo de alfabetização. Essas barreiras não são apenas individuais, mas são o produto de um sistema que frequentemente desvaloriza e desumaniza pessoas em situação de privação de liberdade. A vergonha de expor suas habilidades, ou a falta delas, diante de figuras de autoridade revela a pressão de conformidade a um *status*

⁶ Para proteger a identidade dos estudantes, utilizamos adjetivos como codinomes.

quo que os coloca em uma posição de constante inferioridade. O uso do termo "*bacana*" para se referir aos diretoras/es, professoras/es e supervisoras/es é indicativo da percepção de uma desigualdade de poder. Para os detentos, essas figuras representam uma classe social e educativa distinta, que eles veem como inalcançável ou distante de sua realidade. Essa percepção pode criar uma sensação de alienação, dificultando ainda mais a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Eles se sentem fora de lugar, como se o espaço educacional não fosse destinado a eles (Oliveira, 2017).

Segundo Foucault (2009), quando uma pessoa se encontra sob o controle punitivo do Estado, ela passa por um processo de desumanização que impacta diretamente sua identidade sociocultural. Esse processo leva à interiorização de uma sensação de inferioridade, na qual a pessoa não só é marginalizada/o, mas também tem sua dignidade e valor como ser humano questionada e enfraquecida. Essa dinâmica de poder, que opera na intersecção entre disciplina e vigilância, (re)define a subjetividade da pessoa, contribuindo para a sua alienação e subordinação social ao *status quo*.

Essa narrativa também levanta questões críticas sobre o papel das práticas educacionais em perpetuar ou desafiar estigmas associados ao encarceramento. As condições degradantes em que as pessoas encarceradas se encontram dentro dos presídios, somadas ao estigma social que carregam, impactam diretamente a forma como elas se percebem dentro desse sistema (Aguiar, 2009). Esse contexto não apenas reforça a marginalização e a desumanização, mas também influencia negativamente o processo de reintegração social, dificultando o desenvolvimento de uma identidade positiva e a reconstrução da autoestima.

O indivíduo estigmatizado é uma pessoa desacreditada, é provável que não reconheçamos logo aquilo que o torna desacreditado e, quando se mantém essa atitude de cuidadosa indiferença, a situação pode se tornar tensa, incerta e ambígua para todos os participantes, sobretudo a pessoa estigmatizada (Goffman, 2008, p. 51).

O desafio aqui é criar um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e efetivo, onde eles se sintam valorizados e capazes de contribuir, independentemente de seu histórico ou circunstâncias pessoais. Para que isso aconteça, é essencial trabalharmos não apenas nas habilidades acadêmicas, mas também na autoestima e na autopercepção dos estudantes, (des)construindo as narrativas de inferioridade que foram internalizadas.

Trabalhamos intensamente na construção da autoconfiança dos discentes, mostrando-lhes que eram plenamente capazes, não apenas de realizar essa apresentação, mas de enfrentar qualquer desafio. Para isso, motivamos e criamos um ambiente de apoio, sugerindo que fizessem

uma apresentação inicial, como um treinamento. Eles se comprometeram a ensaiar em suas celas e solicitaram materiais impressos para que seus colegas pudessem ajudá-los durante as tardes e nos fins de semana, períodos em que não teriam aula. A apresentação foi executada com perfeição e recebeu elogios pelo empenho e desenvolvimento dos discentes. As obras artísticas que criaram foram tão bem recebidas que foram expostas em outras duas escolas do bairro.

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O Professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (Freire; Horton, 2003, p. 79).

Todo o processo de alfabetização foi cuidadosamente planejado e implementado utilizando técnicas eficazes. Para facilitar o aprendizado, adotamos a técnica de “palavras geradoras” (Freire, 1978), especialmente, ao abordar temas relacionados à cidade. Seleccionamos palavras associadas aos pontos turísticos e elementos que os estudantes já conheciam da cidade.

As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo [...] a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo (Brandão, 1982, p.39).

A palavra geradora, segundo Freire (1982), emerge do diálogo entre o discente/docente. Esse processo é fundamental para que a/o docente identifique palavras que ressoem com a realidade das/os estudantes, facilitando uma aprendizagem significativa. Após a identificação da palavra geradora, a/o docente assume o compromisso de criar um ambiente onde as/os discentes possam construir e atribuir significados a essas palavras, promovendo uma reflexão crítica sobre elas. Esse engajamento crítico não é apenas um ato de compreensão, mas também um processo de decodificação coletiva, onde educador e educandos trabalham juntos para desvelar as camadas de significado subjacentes às palavras, conectando-as com suas experiências e contextos de vida (Brandão, 2006).

As palavras geradoras utilizadas no projeto foram escolhidas de maneira participativa, em diálogo direto com os estudantes, buscando captar suas experiências, aspirações e realidades sociais. Essa abordagem permitiu que as palavras refletissem seu cotidiano e estimulassem reflexões críticas sobre questões relacionadas às condições de opressão e desigualdade presentes em suas trajetórias de vida. Assim, o processo de seleção das palavras geradoras se alinha aos

princípios freirianos de valorização do saber dos educandos e a construção conjunta do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo e emancipador.

Desde o início das discussões sobre variação linguística, percebemos que os discentes utilizavam palavras específicas do seu dialeto em suas conversas cotidianas.

Rapa, vai dar **concha** se eu sair, só **laranjada**. (ruim; problemas) (Narrativa de Determinado, 2024)

Professor faz um **catatal** pra mim. (Carta) (Narrativa de Esperançoso, 2024)

Preciso de um **trator** pra fazer minha barba. (barbeador) (Narrativa de Inspirador, 2024)

Preciso ir no **boi** professor. (banheiro) (Narrativa de Esperançoso, 2024)

Ontem eles fizeram **arrasta** ne tudo. (revista) (Narrativa de Determinado, 2024)

Smolka (2012) considera que no processo de alfabetização ignorar a discursividade das/os estudantes significa torná-la/o como incapaz de lidar com a língua escrita, pois é necessário assumir “[...] uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação” (Smolka, 2012, p. 13). Diante disso, decidimos incorporar essas expressões no processo de alfabetização, reconhecendo que essas palavras já faziam parte do vocabulário familiar deles. Essa estratégia facilitou a compreensão e valorizou a cultura e a identidade linguística dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

As atividades didáticas foram estrategicamente adaptadas para atender às necessidades específicas dos discentes, considerando seu nível de alfabetização e as limitações impostas pelo contexto prisional. No entanto, essas práticas não se limitaram a aspectos mecânicos do aprendizado. Inspiradas pelos fundamentos da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), buscamos compreender como os educandos constroem suas hipóteses sobre a escrita, reconhecendo a alfabetização como um processo não linear, no qual a/o estudante transita entre diferentes níveis de compreensão do sistema alfabético.

Assim, atividades como a separação silábica foram complementadas com propostas que destacassem a interação significativa com a escrita, tais como a leitura de textos relevantes para suas vivências, a construção de narrativas coletivas e a interpretação de palavras geradoras que dialogavam com suas experiências de vida. Esse processo, alinhado às ideias de Ferreiro e Teberosky (1985), valorizou o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, rompendo com práticas pedagógicas tradicionais e centrando-se em uma alfabetização crítica, na qual a linguagem é percebida não apenas como ferramenta técnica, mas como prática social. Dessa forma, as atividades foram organizadas para que os educandos pudessem se envolver em

discussões reflexivas sobre suas realidades, compreendendo a escrita como um instrumento de expressão, resistência e transformação social.

Para que se possa analisar os fatos desse processo de aprendizagem da Educação de Jovens, Adultos e Pessoa Idosa (EJAPI), precisa-se entender que são contextos e vivências diferentes em relação a outros contextos educacionais, principalmente referindo-se ao sistema penitenciário. É necessário entender o contexto social de violência e desigualdades aos quais estes estudantes do presídio estão ou estavam inseridos, contextos esses oriundos da sociedade capitalista.

A abordagem da alfabetização, no contexto prisional, demanda uma perspectiva que ultrapasse a decodificação técnica da língua escrita e valorize a/o educanda/o como uma/um leitora ativa/o e crítica/o, inserida/o em práticas culturais diversas. Sob a ótica da alfabetização discursiva, o processo de aprender a ler e escrever deve ser compreendido como uma experiência sociocultural, em que a pessoa se torna capaz de interpretar, ressignificar e posicionar-se criticamente em relação aos textos que lê. Esse entendimento reconhece o papel da/o discente como coautora/coautor no diálogo com os textos, permitindo-lhe construir sentidos a partir de sua própria vivência e do contexto social em que está inserido (Goulart, 2014); (Goulart; Gontijo; Ferreira, 2017).

Os processos de ensinar a ler e a escrever fundam-se na realidade discursiva socialmente referenciada da sala de aula, de que faz parte a escrita social, e convergem para a cultura letrada por caminhos singulares. [...] O trabalho alfabetizador tradicionalmente realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, desvinculando as práticas de escrita do movimento histórico e cultural em que são geradas, escamoteia a complexidade da atividade de produção de textos escritos (Goulart, 2019, p. 76).

Além disso, as contribuições da sociolinguística reforçam a importância de compreender a relação entre língua e sociedade, destacando que a língua é um reflexo das múltiplas identidades e condições socioculturais. No ambiente prisional, isso significa considerar as variantes linguísticas e as experiências de vida das/os encarceradas/os, para que a prática pedagógica seja inclusiva e significativa. Essa abordagem ampliada da alfabetização possibilita que o ato de ler e escrever não seja apenas funcional, mas um meio de reconstrução identitária e de resgate da cidadania, alinhando-se a uma educação que transcende os limites formais e se consolida como prática de transformação social.

De acordo com Maia (2003), a situação de exclusão e desigualdade social que afeta grande parte da população não é um fenômeno isolado, mas resultado direto de um sistema que perpetua privilégios para poucos enquanto a maioria é relegada à exploração e marginalização.

Nesse cenário, onde os direitos básicos de uma vida digna são frequentemente negados, a violência e as atividades criminosas emergem como respostas de indivíduos que, desiludidos e desesperançosos diante das adversidades cotidianas, encontram nessas ações uma forma de enfrentar a realidade opressiva que lhes é imposta.

Com essa afirmação, pode-se entender a fala de alguns estudantes em relação aos motivos pelo qual não foram ou conseguiram concluir seus estudos:

Estudei na escola e “tal”, mas como quebrava coco chegava atrasado, a professora deixava eu entrar, mas não adiantava porque eu tava muito cansado e dormia, minha casa era longe e minha mãe nem ligava (Narrativa de Esperançoso, 2024).

Minha mãe não tava nem aí, se eu quisesse eu ia pra escola e se não quisesse eu ficava em casa, como ninguém brigava eu ia era jogar bola no campinho lá perto de casa (Narrativa de Determinado, 2024).

As narrativas destacam uma série de fatores adversos que contribuíram para o desempenho acadêmico limitado. O atraso constante devido ao trabalho, o cansaço extremo resultante desse trabalho, e a falta de apoio familiar são elementos cruciais que afetam a capacidade de se concentrar e participar efetivamente das aulas. A referência ao "trabalho pesado" (quebrar coco) sugere um esforço físico intenso que deixa a pessoa exausta, dificultando seu aprendizado. A compreensão da falta de apoio em casa e a falta de incentivo ou supervisão por parte da família sublinha a ausência de uma rede de apoio que poderia ter ajudado a melhorar sua situação. Estas narrativas refletem as barreiras externas e internas enfrentadas, mas também sublinha a necessidade de intervenções educacionais e sociais que abordem esses desafios de forma holística, oferecendo suporte acadêmico, emocional e prático. A falta do acesso à educação, principalmente em zonas rurais, fomenta a reprodução desse ciclo.

As aulas no presídio são realizadas com o benefício adicional de remissão de pena. Para cada doze horas de frequência escolar, um dia é descontado da pena do detento. Esse sistema de remissão oferece um incentivo significativo para a participação regular nas atividades educacionais, promovendo a reabilitação e o aprendizado contínuo durante o período de encarceramento. “Alguns deles só vem pra aula, por causa da remissão e não para aprender, mas as vezes eles gostam, ficam e participam e outros só vem pra remir a pena ou sair da cela” (Professora regente, 2024). A narrativa da professora regente revela a complexidade das motivações dos estudantes em contextos educacionais prisionais e a necessidade de estratégias adaptativas para maximizar tanto a participação quanto o impacto das atividades educativas.

“Se tivesse aula todo dia, eu viria logo. Fico triste quando não tem, meu coração fecha, quando é dia eu durmo cedo para amanhecer logo” (Narrativa de Inspirador, 2024). A narrativa

do discente reflete um desejo e valorização das aulas como uma forma de escape e de enriquecimento pessoal. A expressão "*Se tivesse aula todo dia, eu viria logo*" demonstra um forte desejo de regularidade e consistência no processo educacional, sugerindo que as aulas são vistas como um ponto de anseio e de motivação diária. A frase "*fico triste quando não tem*" indica que a ausência das aulas provoca um sentimento de frustração e desconforto, sublinhando a importância emocional que a educação tem para ele. O uso da metáfora "*meu coração fecha*" pode ser interpretado como uma forma de expressar o impacto negativo que a falta de atividades educacionais tem em seu bem-estar psicológico. Além disso, a descrição de dormir cedo para "*amanhecer logo*" revela um entusiasmo e uma expectativa ansiosa para o retorno das aulas, evidenciando como a participação nas atividades educacionais é valorizada como um meio de construção de esperança e de estrutura na sua vida cotidiana.

Uma boa parte dos estudantes que se dispuseram a participar das aulas demonstrou ser ativa e engajada no processo de aprendizado. Com base em informações fornecidas pela administração da UPR, há internos que estão matriculados em cursos superiores a distância. Essas pessoas buscam utilizar a educação como uma ferramenta para sua (re)integração na sociedade, mostrando um comprometimento significativo com seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A participação ativa desses internos em programas educacionais reflete um esforço contínuo para alcançar uma nova perspectiva de futuro e se preparar para a vida após a prisão.

Um ponto preocupante é que muitos estudantes enfrentam transtornos mentais, como depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros, que podem ter se desenvolvido antes da entrada na unidade e/ou após o encarceramento. Esses problemas de saúde mental são uma questão significativa, refletindo tanto as condições externas quanto as experiências vividas dentro do sistema prisional, como observado, respectivamente, nas narrativas de Esperançoso (2024) e Corajoso (2024): “Eu tô com sono por causa do remédio”; “professor preciso sair pra tomar meu remédio”.

Os medicamentos desempenham um papel crucial no tratamento dos problemas de saúde mental dos internos, proporcionando alívio significativo. Esses medicamentos ajudam a estabilizar o estado emocional e controlar os sintomas, permitindo que eles se envolvam mais eficazmente nas atividades educacionais e em outras áreas da vida na UPR. Quando um interno solicita a liberação temporária da aula para tomar sua medicação, isso destaca a importância do tratamento contínuo para seu bem-estar e demonstra como o suporte médico é essencial para sua participação plena e produtiva no ambiente prisional.

Não foi possível precisar que os transtornos observados sejam anteriores ou resultantes do processo de encarceramento, uma vez que essa delimitação exige um acompanhamento longitudinal e acesso a registros anteriores à detenção, os quais não estão disponíveis. Contudo, é importante ressaltar que esses estudantes contam com o suporte de uma equipe multiprofissional na unidade prisional, composta por psicólogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais da saúde, que atuam de forma integrada no cuidado à saúde mental. Além da administração de medicamentos, quando necessário, são coordenadas ações externas ao atendimento psicológico, promoção do bem-estar e estratégias de enfrentamento, alinhadas às diretrizes das políticas públicas de saúde mental no sistema prisional.

Observamos que, através das práticas pedagógicas adotadas, os estudantes foram capazes de superar os preconceitos que tinham sobre si mesmos e suas habilidades. Esse processo resultou em uma revitalização significativa da autoconfiança e da autoestima. A metodologia humanizadora aplicada demonstrou avanços notáveis nas áreas de vocabulário, postura, oratória e conhecimento geral dos envolvidos. Em particular, 50% dos estudantes que inicialmente não sabiam ler nem escrever conseguiram começar a decodificar o alfabeto e a juntar sílabas para formar palavras. Embora o processo de alfabetização seja contínuo e a pesquisa ainda esteja em desenvolvimento, os progressos já observados indicam uma trajetória promissora para a completa alfabetização dos participantes.

Uma educação libertária, na perspectiva freiriana, tem como princípio fundamental a humanização do processo educativo. Esse enfoque busca transformar o ato de educar em uma prática mais inclusiva e empática e reconhece a importância de valorizar a dignidade e a subjetividade de todas/os as/os envolvidas/os no processo, sejam educadoras/es ou educandas/os (Freire, 1982; 2007; 2014). Quando aplicamos essa abordagem em contextos como o de um presídio, a necessidade de humanizar a educação torna-se ainda mais premente.

Dentro do ambiente prisional, onde a desumanização frequentemente se torna uma parte inerente da experiência de quem está encarcerada/o, a educação emerge como um poderoso ato de resistência e transformação. Não queremos com isso afirmar que a educação por si só seja uma “tábua de salvação”, compreendida estritamente como redentora e de forma ingênua, mas enfatizar que ela pode abrir caminhos, subvertendo a ordem social capitalista, principalmente para quem é preta/o, pobre e encarcerada/o. O sistema prisional, por sua própria natureza, tende a excluir, estigmatizar e desumanizar, levando aquelas/es inseridas/os nesse contexto a perder a crença em seu próprio potencial de mudança.

Diante dos problemas que enfrentam no seu dia a dia como superlotação, falta de espaços adequados, falta de funcionários qualificados e valorizados e que recebam remuneração equivalente, etc, a tendência é que sejam priorizadas as ações que visam manter a segurança, a ordem e a disciplina, fazendo com que os atendimentos individualizados e os programas ligados ao trabalho, à educação, ao esporte e até mesmo à saúde dos presos fiquem relegados a segundo plano (Aguilar, 2009, p. 8).

Para transformar essa realidade, é essencial repensar o sistema, adotando uma perspectiva que priorize a segurança, o bem-estar e a dignidade das pessoas encarceradas (Falconi, 1998). Afinal, elas eventualmente retornarão à sociedade, e a maneira como foram tratadas durante o período de encarceramento terá um impacto direto em sua (re)integração e em suas possibilidades de construir uma vida diferente.

Nada resolve, punir por punir. Se a pena não reúne capacidade e competência para diminuir ou aliviar os males que o crime produz, então ela é inócua e despicienda. Não reeduca, não ressocializa e, como consequência drástica, não se presta para a reinserção social (Falconi, 1998, p. 102).

A educação oferece aos discentes a oportunidade de se verem como pessoas ativas em seu próprio processo de aprendizagem, capazes de refletir criticamente sobre suas vidas e o mundo ao seu redor. Essa abordagem busca romper com as barreiras que a sociedade impõe sobre as pessoas, permitindo que elas/eles resgatem sua autoestima, (re)construam suas identidades e vislumbrem possibilidades de (re)integração social.

A humanização, nesse sentido, não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas estende-se à esfera emocional e social dos discentes. É um processo que reconhece a importância de criar um ambiente educativo onde o respeito mútuo, o diálogo e a valorização das experiências de vida de cada estudante são centrais.

(RE)ESCREVENDO NOVOS CAPÍTULOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

A educação prisional desempenha papel crucial na reintegração à sociedade das pessoas privadas de liberdade. Uma vez que através das práticas educacionais elas/eles irão desenvolver competências e habilidades que utilizarão em sociedade, diminuindo a probabilidade de reincidência criminal. Ao investir na educação em presídios, se oferece uma segunda chance a estas pessoas, investe-se na segurança pública e promove-se justiça social.

A educação dentro do sistema prisional revela-se uma ferramenta poderosa para a (re)integração social e o tratamento de problemas de saúde mental entre as/os internas/os. A experiência descrita na Unidade Prisional de Ressocialização (UPR) ilustra como a educação

pode servir como um pilar de esperança e transformação pessoal, ao proporcionar um senso de propósito e desenvolvimento contínuo.

Os dados revelam que a presença de cursos de capacitação e a utilização de medicamentos são fundamentais para apoiar a saúde mental e o envolvimento dos detentos com o processo educativo. A capacidade de equilibrar o tratamento médico com a participação em atividades acadêmicas demonstra a importância de uma abordagem integrada que considera tanto o bem-estar emocional quanto as aspirações educacionais dos indivíduos. Portanto, é essencial que continuemos a investir em programas educativos, políticas públicas e de apoio dentro do sistema prisional, reconhecendo a importância de criar um ambiente que favoreça a recuperação e a (re)integração das/os internas/os.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios**. Paidéia revista do curso de pedagogia do curso de pedagogia da Univ. Fumec. Belo Horizonte Ano 6 n. 7 p. 101-121 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/953>. Acesso em: 13 ago 2024.

BRANDAO, C.R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Z. **O saber escolar e as contradições de vida das camadas populares in: conferência brasileira da educação**. 4 ed. São Paulo, 1982.

BRASIL. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. – Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FALCONI, Romeu. **Sistema Presidial: Reinserção Social?** 3 ed. São Paulo: Ícone, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 36ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a libertação**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª edição. Rio de Janeiro, RJ. Editora LTC, 2008.

GOULART, C. M. A. **Alfabetização em Perspectiva Discursiva. A Realidade Discursiva da Sala de Aula como Eixo do Processo de Ensino-Aprendizagem da Escrita**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf . Belo Horizonte, MG. v. 1, n. 9. 2019.

GOULART, C. M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 9 n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

GOULART, Cecilia M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A. (org.). **Alfabetização como processo discursivo**. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

HOFMEISTER, Carlos Freire. **A Pena Privativa De Liberdade E A Inclusão Social Do Preso Na Perspectiva Dos Direitos Humanos**. Tese (Doutorado em Direito), Pós-graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83442/192390.pdf?sequence=1>. Acesso: 02 jul 2024.

MAIA, Denise da Conceição. **A falta de qualidade profissional como uma das fontes na reincidência do preso**. Monografia (curso de direito) Universidade Federal do Paraná, 2003. Disponível em: [http://www.pr.gov.br/depen/downloads/monografia denise.pdf](http://www.pr.gov.br/depen/downloads/monografia%20denise.pdf). Acesso em: 16 jun. 2024.

MARANHÃO, Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. **Relatório Unidades Prisionais e Delegacias - Março 2024** - Disponível em: https://novogerenciador.tjma.jus.br/storage/arquivos/prisoos/87_relatorio_umf_dados_dos_presos_mar_2024_14_05_2024_10_48_17.pdf. Acesso em: 10 ago 2024.

MARANHÃO, Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. **Taxa de Encarceramento Janeiro de 2022 a Maio de 2024**. Disponível em: https://novogerenciador.tjma.jus.br/storage/arquivos/prisoos/taxa_de_encarceramento_maio_2024_14_06_2024_11_12_24.pdf. Acesso em: 12 ago 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf . Acesso em: 12 ago 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v.12, n. 1. P 117 – 128, 2016.

OLIVEIRA, C. B. F. D. **A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Programa

de PósGraduação da Faculdade de Educação, São Paulo. 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/en.php>. Acesso em: 10 ago 2024.

SOUSA, Candido. **Uma Codorna me Contou**. YouTube, 02 de agosto de 2017. 47min07s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FD__4-A69wc. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.