

Entre emoções, saberes e livros: uma experiência formativa extensionista no cárcere sob perspectivas críticas e decoloniais

Among emotions, knowledges, and books: an extension-based formative experience in prison from critical and decolonial perspectives

Elaine Pereira Andreatta¹
Emerson Sandro Silva Saraiva²

Resumo: A formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, requer estudo e vivência da realidade para que a relação docente com a sociedade seja pautada na compreensão de suas problemáticas e potencialidades (Candau, 2008). Nessa perspectiva, este artigo analisa uma experiência formativa de futuros professores de Letras vivenciada em atividades extensionistas que promovem clubes de leitura e de escrita em contexto prisional no Amazonas. Para tanto, analisam-se, de forma qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), os dizeres de alunos extensionistas em entrevista estruturada e registros memorialísticos realizados durante um ano de participação em programa de extensão. Com base nas discussões da pedagogia crítica (Freire, 2000), da pedagogia decolonial (Walsch, 2013) e da busca pela

Abstract: Teacher education in Portuguese Language and Literature, articulated through teaching, research, and university extension, requires both study and lived engagement with social realities so that the relationship between teachers and society is grounded in an understanding of its problems and potentialities (Candau, 2008). From this perspective, this article analyzes a formative experience of pre-service Language and Literature teachers developed through extension activities that promote reading and writing clubs in a prison context in the state of Amazonas, Brazil. To this end, a qualitative and interpretive analysis (Denzin; Lincoln, 2006) is conducted of extension students' discourses collected through structured interviews, as well as memoir records compiled over one year of participation in an extension program. Drawing on discussions from critical pedagogy (Freire, 2000),

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora Adjunta na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA); Colíder dos Grupo de Pesquisa GEPPPE- UEA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação) e membra do Nós-Outros: Linguagem, Memória e Direitos Humanos- IEL/UNICAMP; Coordenadora do Programa de Extensão “Letramentos de (re)existência: práticas de leitura e escrita para uma educação em Direitos Humanos” (UEA); Pesquisadora Bolsista de Produtividade Acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com pesquisa intitulada “A produção discursiva da memória em trajetórias de vida de sujeitos subalternizados”. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-7446-3276>. E-mail: eandreatta@uea.edu.br.

² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com formação em Pedagogia e especialização em Metodologia do Ensino Superior; Professor Adjunto na Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Subcoordenador do Programa “Letramentos de (re)existência: práticas de leitura e escrita para uma educação em Direitos Humanos” e do Professor Residente (UEA); Coordenador da Liga Acadêmica de Políticas Públicas e Educação (LAPPE); Líder do GEPPPE- UEA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-4423-7144>. E-mail: esaraiva@uea.edu.br.

superação das consequências das desigualdades sofridas pelos povos historicamente subalternizados (Mignolo, 2003; Russel; Souza, 2024), compreende-se, ao final das análises, que a formação de professores na vivência de clubes no contexto prisional promove aprendizados pautados na justiça social, porque reconhece pessoas, produz encontros de subjetividades (Rouxel, 2023) e cria revoluções do pensamento, impulsionando modos de participação, interpretação e diálogo, bem como a autonomia e a apreciação estética da vida por meio da leitura e da literatura.

Palavras-chave: Justiça social. Decolonialidade. Formação de professores. Clube de leitura e escrita. Experiência formativa extensionista.

decolonial pedagogy (Walsh, 2013), and efforts to overcome the consequences of inequalities experienced by historically subalternized peoples (Mignolo, 2003; Russell; Souza, 2024), the analysis reveals that teacher education grounded in the experience of reading and writing clubs in prison contexts fosters learning oriented toward social justice. This is achieved by recognizing individuals, producing encounters among subjectivities (Rouxel, 2023), and generating transformations in modes of thought that encourage participation, interpretation, and dialogue, as well as autonomy and the aesthetic appreciation of life through reading and literature.

Keywords: Social justice. Decoloniality. Teacher education. Reading and writing club. Extension-based formative experience.

Recebido em: 05/01/2026

Aceito em: 29/04/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

Para que a formação de professores seja realizada de maneira crítica, é fundamental que se promova uma imersão na realidade capaz de oportunizar a compreensão de cargas materiais e simbólicas que permeiam a formação da sociedade, decorrente de uma colonialidade do poder. Tal movimento implica refletir sobre a manutenção das suas engrenagens em torno do capital em contraponto a uma transformação social, que se pressupõe justa, solidária e coletiva. Compreendemos, dessa maneira, que isso só é possível quando a universidade efetiva o que constitui a sua essência: uma prática de formação que oportuniza um conjunto de experiências relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, construindo ações de combate às mazelas do mundo, em busca de uma educação cada vez mais democrática, decolonial e comprometida com aprendizagens significativas e contextualizadas.

É nessa perspectiva que este artigo analisa uma experiência formativa de futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura, vivenciada em atividades extensionistas que promovem práticas de leitura e de escrita em contexto prisional no Amazonas. A análise que

fazemos é um recorte de um Programa de Extensão realizado na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) junto ao curso de Letras, denominado “Letramentos de (re)existência: práticas de leitura e escrita para uma educação em Direitos Humanos”. A atividade extensionista nomeia-se programa, uma vez que contempla a realização de quatro subprojetos em dois anos de atuação: a criação e manutenção de clube de leitura e de escrita na universidade; a criação e manutenção de clube de leitura e de escrita em escola periférica de educação básica da rede pública municipal; a criação e manutenção de clube de leitura e de escrita em quatro unidades prisionais; e a elaboração e oferta de curso de formação de mediadores à comunidade.

Cada um desses subprojetos é fundamental no processo de formação dos acadêmicos extensionistas envolvidos, uma vez que, desde outubro de 2024, estudantes do Curso de Letras da referida universidade, orientados por três professores, vivenciam práticas de estudo, planejamento, execução, bem como de registro, análise e reflexão acerca da sua atuação. Para este artigo, focalizaremos nosso debate no subprojeto relativo ao espaço prisional realizado em duas unidades penitenciárias de Manaus-AM, de dezembro de 2024 a dezembro de 2025, a saber: o Centro de Detenção Feminino (CDF) e o Instituto Penal Antônio Trindade (IPAT), com o total de 50 leitores envolvidos em clubes de leitura e de escrita realizados no período de seis meses em cada espaço.

Este estudo é de caráter qualitativo e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). A análise se concentra nos aprendizados, desafios, emoções e tensões do fazer docente para uma justiça social dos professores em formação inicial. Para tanto, analisa-se um *corpus* constituído por narrativas dos extensionistas registradas após as atividades realizadas nas duas unidades prisionais, além de entrevista estruturada realizada por meio de um formulário de avaliação respondido ao final de um ano de sua realização³.

Este artigo é organizado em quatro partes, além de introdução e conclusão. A primeira reflete sobre a formação de professores na relação com as concepções da pedagogia crítica e decolonial, contra uma injustiça epistêmica e a favor da justiça social; a segunda se volta ao debate em torno dos currículos dos cursos de licenciatura – em especial os de Letras – na relação

³ Os acadêmicos de Letras participantes do Programa de extensão mencionado autorizaram o uso dos seus registros assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos que o *corpus* analisado neste trabalho, mesmo que envolva seres humanos, enquadra-se no que preconiza a Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022, que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep, em seu Capítulo IX “Das Pesquisas Dispensadas de Registro na Plataforma Brasil”, Inciso VII, ou seja, que informa não haver necessidade de submissão ao CEP quando for “Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o indivíduo”. Nesse sentido, reforçamos: o *corpus* mencionado neste artigo é derivado das atividades coordenadas pelos autores em práticas extensionistas, sendo que não foram criadas situações diferenciadas para pesquisa.

com as práticas extensionistas; a terceira apresenta as questões metodológicas, descrevendo objetos de análise, espaço e sujeitos envolvidos; a quarta e última parte analisa as reflexões e narrativas dos professores em formação considerando dois agrupamentos: a) os aprendizados e os desafios que derivam do novo tempo-espaço de atuação; b) as emoções e tensões do fazer docente para uma justiça social dos professores em formação inicial.

Formação de professores: injustiça epistêmica e regulação da sociedade

A formação de professores nas diversas áreas do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, requer estudo e vivência da realidade, para que a relação do professorado com a sociedade seja pautada na compreensão de suas problemáticas e de suas potencialidades. Conforme pontua Candau (2008, p. 45), as mudanças vivenciadas pela contemporaneidade, que traduz um contexto vivo, dinâmico e plural, apontam para “algumas questões [que] podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas”. Dentre elas, é possível destacar “a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais” (CANDAU, 2008, p. 45).

Essas problemáticas colocam a universidade e, no caso do nosso debate, os cursos de formação de professores, como espaço avançado de conhecimento que precisa de práxis formativa pautada em humanidades, com conteúdos pensados a partir da pesquisa da realidade e da relação das pessoas com o mundo. Isso implica lutar contra mecanismos de controle que pressupõem o conhecimento como mercadoria ou artefato de poder pelo capital, reverberando a negação da educação como justiça social, resultado de uma colonialidade do poder, em que, conforme afirma Mignolo (2003), os saberes locais vão sendo abarcados, subjugados e apagados por um projeto global que se impõe.

Assim, a formação de professores na universidade pública precisa romper com esta lógica excludente, que pode ser denominada como injustiça epistêmica, conceito que faz parte dos estudos de Miranda Fricker, no texto *Injustiça epistêmica: o poder e a ética do conhecimento* (2024). Segundo a autora, a injustiça epistêmica tem relação, entre outros aspectos, com a desigual distribuição e consequente negação do direito ao conhecimento e à educação, o que passa a ser normalizado como forma de punição social em variados contextos,

em especial em espaços periféricos e marginalizados. Como afirma Campelo (2025, p. 7), “a formação de professores para a justiça social se organiza a partir de ações para visibilizar, enfrentar e superar as consequências da desigualdade social sofridas pelos povos e populações historicamente explorados e subalternizados”.

Romper com injustiça epistêmica, desse modo, significa romper com um poder social que exclui pessoas do processo democrático, do acesso ao conhecimento e à educação. Este é um dos debates que trazemos para a formação dos professores ao apresentar contextos, pessoas, histórias, necessidades, ao realizar escutas e promover diálogos, uma vez que “a relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades [...] se faz cada vez mais estreita” (CANDAU, 2008, p. 46).

Na contramão desses interesses estão as concepções generalizantes e homogêneas de educação que até os dias de hoje influenciam a escola, especialmente no que diz respeito aos espaços e tempos educacionais e à distribuição de conteúdos em níveis de ensino. Nesse ínterim, no que se refere às licenciaturas, pode-se citar a Resolução CNE/CP nº 04/2024, publicada em maio de 2024, como uma das políticas que sinaliza desafios, tensões, formas de controle e manutenção do poder social. Nas entrelinhas de seu discurso, reflete-se a perda da autonomia docente, modelos de gestão que minam a criatividade, reflexão e afetividade e a mercantilização da formação. Além disso, a autonomia docente é também ameaçada pela centralidade e obrigatoriedade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao determinar o que, quando e como ensinar, desconsiderando contextos e realidades.

Assim, as orientações para a formação de professores e a organização curricular da educação básica ainda apontam para uma educação conteudista, mecanicista e conservadora, considerando que os documentos mencionados se alinham à globalização da economia, ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, um processo perigoso que ameaça a universidade. A formação para o fazer, desse modo, centrado no pragmatismo, imediatismo e tecnicismo, na formação de mão de obra barata e abundante, reduz o espaço para a formação pautada na reflexão e na criatividade. Aposta-se, pois, no tempo, na quantidade enquanto produtividade e na resolução de problemas imediatos, desconsiderando seu aspecto histórico-social. Segundo Tirolí e Jesus (2022), o que se visualiza é a ausência da práxis como processo de formação e a valorização do ensino prescritivo.

Esse sistema de poder hegemônico nega a possibilidade de o professor romper com a injustiça epistêmica, porque determina um papel conservador da educação, estabelece uma disfunção preconceituosa com relação ao conhecimento e à análise crítica da sociedade. Nessa

mesma perspectiva, instauram-se políticas que performam uma ação, mas não têm a pretensão de produzir respostas concretas à sociedade. No âmbito da formação de professores, um dos caminhos possíveis é a aposta em movimentos capazes de impulsionar a formação crítica, com a análise social de discursos, evitando a cilada de transformar o direito à educação em promessa de mera aparência estética. A pedagogia crítica, nesse sentido, nos orienta no processo de identificação de redes e relações dominantes, mas que são frequentemente não detectadas em decorrência da regulação do conhecimento, com suas dosagens, seu consumo e com suas forças políticas, culturais e econômicas.

Os escritos de Paulo Freire apresentam contribuições importantes para efetivação da pedagogia crítica, apontando caminhos para o romper com práticas excludentes e desumanizadoras de um sistema neoliberal e colonialista. O educador propõe não apenas a crítica a uma educação bancária e tecnicista, como também reflete sobre uma prática libertadora, política e autônoma, respaldada no diálogo transformador, pois a necessária formação técnico-científica encampada pela pedagogia crítica não remete, em nenhuma medida, à estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento (FREIRE, 2000). Por isso, o educador que se entende como progressista “não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000, p. 44).

A Pedagogia Crítica, conforme observa Giroux (2019), tenta reconhecer que a educação é sempre política, “e o tipo de pedagogia que se usa tem muito a ver com a cultura, a autoridade e o poder. A história que contamos ou o futuro que imaginamos se reflete nos conteúdos que ensinamos”. O educador observa que, cada vez mais, é “preciso desenvolver outros métodos que formem alunos capazes de desafiar as práticas antidemocráticas no futuro” (GIROUX, 2019). Esse debate se alinha à pedagogia decolonial na proposição dos estudos de Catherine Walsh (2013). Em sua obra, a autora pensa projetos pedagógicos que traduzem uma prática intercultural e decolonial cujos objetivos se desvencilham de concepções formais e conservadoras impostas pelo colonialismo. Walsh (2013) observa que, nas diferentes formas de resistência mobilizadas pelos povos originários e, posteriormente, pelos povos negros, há uma ação pedagógica com metodologias, práticas e estratégias, usadas para “resistir, transgredir e subverter a herança hegemônica colonial, para continuar a ser, sentir, fazer, pensar e viver – decolonialmente – apesar do poder colonial⁴” (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa).

⁴ De forma mais direta, Walsh (2023, p. 28), pensa a pedagogia decolonial como um conjunto de “práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outros’ de pensamento, de re- e in-surgimento, de levante e edificação, práticas compreendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que, ao mesmo tempo, fazem questionar

Assim, se a busca é por uma educação que rompe com uma injustiça epistêmica, reflete-se uma educação popular, coletiva, humanizada e humanizadora. A pedagogia é, pois, nas palavras de Walsh, ao alinhar-se a Paulo Freire, “uma metodologia essencial dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (WALSH, 2013, p. 29, tradução nossa). No processo de formação inicial de professores, entendemos que as práticas extensionistas têm o potencial de promover movimentos que não apenas libertam-se da dureza dos currículos no aprendizado dos futuros professores, mas também oportunizam a vivência de espaços não formais de educação para além daqueles previstos em documentos oficiais e nas práticas corriqueiras dos cursos de licenciaturas. É nesse sentido que as análises propostas neste artigo caminham. No entanto, antes disso, refletimos sobre alguns aspectos dos currículos do Curso de Letras na relação com a extensão onde se inserem os sujeitos desta pesquisa.

A formação de professores de língua e literatura: por uma pedagogia decolonial

A formação dos professores de Letras vem, ao longo dos últimos anos, transformando seus currículos a partir do que preconizam as orientações dos documentos nacionais para a educação básica, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, até a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2018, o que reverbera na organização dos currículos para o ensino superior, nos cursos de licenciatura. Aliado a isso, as transformações ocorridas também consideram os diferentes estudos que se abriram para uma concepção sociointeracionista do ensino de línguas, para os debates em torno dos gêneros textuais/discursivos, para as concepções de letramentos, dentre outros tantos aprofundamentos propostos pelos estudos acadêmicos. Esses documentos produzidos por órgãos governamentais possuem caráter tanto de documentos de regulamentação, quanto de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia.

Apesar dessas mudanças, as quais têm extrema importância para um conjunto de avanços no processo de formação de professores de língua e literatura, ainda vivenciamos currículos rígidos nos cursos de licenciatura, considerando que “os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências, caem sobre os docentes e

e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que estimulam o pensar a partir de e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e modos de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias orientadas para e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial” (tradução nossa).

gestores como um peso”, conforme observa Arroyo (2011, p. 34), exigindo de professores recém-formados a adaptação a uma realidade que parece não se encaixar às concepções estudadas na universidade. O autor expressa a necessidade/ urgência de avançar em duas direções: “de um lado abrir novos tempo-espço e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro aprofundar no entendimento das estruturas, concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade” (ARROYO, 2011, p. 35).

Por isso, neste artigo, pensamos um movimento nessas duas direções complementares apontadas por Arroyo (2011) entrelaçado ao movimento pautado nas ideias de Freire, pois “[s]omente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele” pode se comprometer para “transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se” (FREIRE, 2013, p. 14).

Nesse ínterim, o que se faz essencial é que não se transformem apenas as concepções de língua, mas que também sejam ampliadas as diferentes artes de fazer (CERTEAU, 2014) e de pensar os processos de ensino-aprendizado, em uma perspectiva decolonial. Moita Lopes (2006), na obra *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006), afirma que é inadequado construir teorias sem a possibilidade de compreender as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar. O autor ainda assevera que a construção do conhecimento sobre a vida social pode e deve vir da contribuição daqueles que vivem excluídos, subalternizados e subjugados, em uma atitude de desconstrução e reconstrução de saberes, dialogando com o mundo contemporâneo e suas práticas sociais.

A educação, nesse sentido, caracteriza-se pela tentativa de desconstruir o estabelecido, decorrente do “colonial-imperial” dito por Walsh (2013), de modo a rebelar-se, resistir e insurgir contra os caminhos percorridos e tidos conservadoramente como soluções consolidadas e não questionadas. O que se quer, portanto, é discutir o comportamento que já se estabeleceu como correto, duvidar das habilidades e competências atribuídas aos novos tempos, uma vez que a “decolonialidade desafia estruturas de poder colonial presentes na educação, como currículos eurocêntricos, a imposição de línguas coloniais e hierarquias epistemológicas, propondo a inclusão de saberes marginalizados” (RUSSEL; SOUZA, 2024, p. 2), abrindo-se ao diálogo, à escuta e aos novos saberes.

Assim, a formação inicial de futuros professores se dá mediante a ampliação das suas experiências formativas. No nosso caso, acreditamos que as práticas extensionistas, de modo a alcançar realidades diferentes que não as enquadradas nos currículos e nem em níveis de ensino,

com sequências de conteúdos programáticos, constituem-se como espaço autônomo e criativo e traduzem as direções pontuadas por Arroyo: um novo espaço-tempo de aprendizado, ampliando o entendimento das estruturas que limitam autonomia e criatividade.

Considerando que a extensão universitária exerce fundamental importância para a formação inicial de professores, cabe ainda, para fechar esta seção, refletir sobre os documentos que a orientam. É com a publicação da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que trata da curricularização da extensão, que as universidades começam a sua mobilização para atendimento das diretrizes estabelecidas no referido documento. Este marco produz uma renovação nos currículos dos cursos diversos, pois cria caminhos opostos à prática de precarização do trabalho já que, muitas vezes, as atividades extensionistas são realizadas pelos professores sem recursos financeiros e sem contabilização de carga horária.

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 04/2024, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica, a autonomia no processo de curricularização da extensão nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos é reduzida ao determinar que todas as 320h destinadas à extensão devem ser cumpridas em escolas de educação básica⁵. Essa rigidez curricular, mesmo que com um conjunto de possibilidades que aqui não serão discutidas, limita mais uma vez a experiência dos futuros professores.

Somente no Parecer 5/2025, de 11 de março de 2025, que haverá a flexibilização referente a esse tópico, esclarecendo-se que apenas o Estágio Supervisionado deve ser realizado necessariamente em escolas de educação básica. Amplia-se, assim, para a possibilidade de realizar a atividade extensionista em outros espaços de educação não formal, desde que com a participação ativa dos acadêmicos, ao longo dos cursos de licenciatura. A flexibilização é uma brecha dada pelo Parecer 5/2025 (p. 6), ao reforçar que “um curso de licenciatura ‘centrado na prática’ não significa apenas oferecer situações que serão experienciadas dentro de uma escola, em tempo real” e continua dizendo que este é o exemplo do Estágio Supervisionado, esse sim, deve ser desenvolvido na Educação Básica.

O que acreditamos é que as experiências formativas oportunizadas pela extensão em outros espaços, realidades e sujeitos, que não se enquadram na concepção de “escola”, “sala de aula” e “aluno”, também contribuem para a vivência de uma realidade capaz de humanizar

⁵ Conforme o inciso III, do parágrafo primeiro, Artigo 14: “III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora”.

professores em formação para a justiça social, para as práticas de busca de igualdade, evitando o que Freire (2013) chama de fuga do mundo, porque se encontram com pessoas concretas, com problemas concretos, com a realidade concreta de outros espaços sociais educativos. Neste artigo, a experiência formativa a ser relatada e analisada se dá na criação e manutenção em clubes de leitura e escrita no espaço prisional, com homens e mulheres jovens e adultos privados de liberdade. Trata-se, diante da sociedade que temos hoje, de um “ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente”, pois não cabe a nós a “neutralidade frente ao mundo” (FREIRE, 2013, p. 16). A seguir, descrevemos alguns aspectos dessa experiência de um ano de atuação.

A experiência formativa extensionista: o programa, o espaço e os sujeitos de pesquisa

Este trabalho tem, além do caráter qualitativo e interpretativista, uma atitude etnográfica (ERICKSON, 2004), uma vez que os autores deste artigo também atuam como professores coordenadores na atividade extensionista sobre a qual lançamos nossas análises. O Programa L.E.R. (Letramentos de (re)existência: práticas de leitura e escrita para uma educação em Direitos Humanos), conforme já mencionado na introdução, atua com quatro subprojetos. No entanto, nos ateremos apenas à experiência formativa relativa à criação e manutenção de clubes de leitura e de escrita em duas unidades prisionais⁶, o que aconteceu de dezembro de 2024 a dezembro de 2025⁷.

Conforme o que discorre o projeto (ANDREATTA, SARAIVA; CAVALHEIRO, 2024)⁸, os clubes de leitura e escrita são concebidos como espaços de diálogo e mediação que garantem o acesso à literatura como direito humano, articulando leitura, escuta e produção de

⁶ Considerando que o programa está previsto para 24 meses, a atuação em cada unidade é semestral. Assim, a cada semestre, o programa atua em uma unidade específica. Para apoio a essa atividade, contamos com o Grupo Permanente de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema Socioeducativo (GMF-TJAM), do Tribunal de Justiça do Amazonas e com a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP-AM). Os clubes de leitura e de escrita, além de constituírem atividades educativas para as pessoas em privação de liberdade, também são parte das atividades de Remição de Pena pela Leitura e de Remição por práticas sociais educativas, de acordo com a Res. 391, de maio de 2021, do CNJ.

⁷ O programa de extensão, em sua totalidade, é coordenado por Elaine Pereira Andreatta, autora deste artigo e professora do Curso de Letras, e subcoordenado por Emerson Sandro Silva Saraiva – também autor deste artigo – e por Juciane Cavalheiro, professores dos Cursos de Pedagogia e Letras, respectivamente. A atuação no sistema prisional se refere ao Suprojeto 4 e é planejada pela coordenadora com os acadêmicos em reuniões anteriores ao encontro mensal e acompanhada pelo subcoordenador.

⁸ O programa foi aprovado após ser submetido ao Edital nº 50/2024, no âmbito do Padex – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Extensão Universitária – da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que financia projetos de extensão em diversas áreas como saúde, educação e meio ambiente.

narrativas pessoais. De acordo com o projeto (2024), fundamentados em autores como Bajour (2012, 2023), Petit (2019), Candido (2011), Durand e Gerbovic (2024), Munita (2024) e Arfuch (2010; 2018), os encontros do clube promovem letramentos sociais e de (re)existência, fortalecendo a formação crítica dos participantes. O projeto assume um caráter social e político, além da possibilidade de incentivar a leitura e a formação do leitor, bem como de produzir uma forma de registro de histórias pessoais em textos autobiográficos. Para a realização nas unidades prisionais, o programa prevê a atuação em quatro unidades no período de dois anos, sendo um semestre em cada unidade. No primeiro ano de existência, o L.E.R atuou na única unidade feminina de Manaus-AM, o Centro de Detenção Feminino (CDF), e em uma das unidades masculinas, o Instituto Penal Antônio Trindade (IPAT).

Neste período, foram realizados 13 (treze) encontros, ocorridos mensalmente de dezembro de 2024 a dezembro de 2025. Envolveram-se, nessa atuação específica, o total de 13 (trezes) acadêmicos do Curso de Letras, dentre bolsistas e voluntários. Os encontros eram constituídos de práticas de mediação de leitura e de produção de textos autobiográficos. Em cada uma das unidades, participaram 25 leitores.

A metodologia⁹ adotada nos encontros do clube de leitura e escrita passa por um processo inicial de curadoria, com escolha de obra literária, disponibilização desta obra aos leitores, que ficam um mês com o livro, sendo possível mantê-los em suas celas. Para a prática de mediação, acadêmicos e coordenadora do programa realizam reuniões de planejamento, com distribuição de tarefas, elaborando perguntas, selecionando textos para leituras complementares, produzindo propostas de produção, selecionando cenas e acontecimentos a serem retomados. Os encontros são permeados pelo diálogo e, em muitas situações, as atividades planejadas não são totalmente cumpridas, uma vez que a palavra é dada especialmente aos leitores que ampliam a discussão.

A cada realização do clube, é possível refletir sobre como se dão os vínculos de identificação entre leitor e obra, sobre os impactos gerados pela concretização da leitura, sobre as dificuldades e potencialidades do processo de curadoria e seus efeitos na experiência e realização do clube de leitura

Os diálogos promovidos conduzem a reflexões proporcionadas por leituras que ensejam debates em busca de uma educação em Direitos Humanos, com temáticas diversas. Durante os encontros dos clubes de leitura e escrita, cada participante recebe um caderno individual,

⁹ Não trataremos, neste artigo, sobre as concepções teóricas que sustentam nosso processo de curadoria, de prática de mediação e de práticas de memória, uma vez que este não é objetivo central do debate aqui ensejado.

denominado caderneta do(as) escritor(a), que é utilizado para registrar suas leituras, seus sentimentos e suas produções autobiográficas. Em paralelo, os bolsistas e voluntários também mantêm registros em documento *on-line* coletivo, como caderno de campo, produzindo suas memórias, com observações e percepções. Além disso, ao final de um ano do programa de extensão, foi solicitado ao grupo de extensionistas que respondessem a uma entrevista por meio de um formulário *on-line* acerca da sua participação no projeto. Esses dois materiais – memórias dos extensionistas e respostas à entrevista em formulário *on-line* – constituem o *corpus* de análise, sendo que deste último só serão analisadas as respostas referentes às questões relativas ao subprojeto em questão.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, os acadêmicos extensionistas variam entre 18 a 23 anos; cursam 2º, 4º e 8º período do Curso de Letras; são, em sua maioria, do sexo feminino (apenas 3 do sexo masculino) e, com exceção de uma delas (que participou apenas 5 meses), todos participaram das atividades do programa desde o seu início (15 meses). A dinâmica de participação no sistema prisional tem uma rotatividade, pois o grupo é separado entre escola de educação básica (subprojeto 3) e sistema prisional (subprojeto 4) em um semestre, com troca em outro. Assim, seis acadêmicos participaram das atividades na primeira unidade, o CDF, seis acadêmicos participaram das atividades na segunda unidade, o IPAT, e uma acadêmica teve participação nos dois espaços, uma vez que estava realizando pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita vivenciada.

Como procedimentos de análise, sendo uma pesquisa qualitativa e interpretativista, organizam-se os dizeres em categorias e temas que emergem do próprio material construído (DENZIN; LINCOLN, 2006), agrupando-se em a) os aprendizados e os desafios que derivam do novo tempo-espço de atuação; b) as emoções e tensões do fazer docente para uma justiça social dos professores em formação inicial.

Práticas de leitura e de escrita no cárcere: aprendizados, desafios, emoções e tensões do fazer docente

A vivência das atividades extensionistas na realização de práticas de leitura e de escrita em espaços de privação de liberdade, com sujeitos historicamente subalternizados, possibilitou a construção de uma consciência crítica não apenas por parte dos professores em formação, mas também por parte dos formadores orientadores das atividades. Ao movimentarmos do

espaço universitário para um espaço composto por grades, muros e muitas interdições – e não mais a escola –, foi necessário lidar com uma realidade desconhecida, buscando compreender os discursos dos professorandos frente às descobertas que emergiam, considerando sua forma de ver e sua reinterpretação dada por ângulos variados. Assim, as atividades extensionistas nos clubes de leitura e de escrita trouxeram aprendizados e desafios que derivam deste novo tempo-espaço de atuação, nosso primeiro agrupamento analítico proposto neste artigo.

Para iniciar a análise acerca disso, trazemos os dizeres de duas acadêmicas:

Sendo estudante, aprendi que ser professor vai muito além de chegar em um ambiente que seja considerado uma sala de aula e falar o que você revisou em casa, é também conhecer realidades, histórias e vivências [...] (Entrevista, Domingas¹⁰).

No dia 1º de agosto, aconteceu nossa primeira reunião do clube de leitura no IPAT. Foi uma vivência completamente diferente de tudo o que já experimentei. Logo na chegada, passamos por várias etapas de segurança antes de, de fato, entrar no presídio. Sempre que cruzávamos com algum aprisionado prestando serviço no corredor, ele precisava se virar de costas para a parede até que passássemos. Confesso que achei essa cena um tanto dura (Registro de memória, Maria¹¹).

Nas falas das duas acadêmicas, dois aspectos importantes a serem analisados. O primeiro diz respeito à concepção que se tem de educação, muito voltada ao enquadramento do espaço de sala de aula, reverberando uma cultura ocidental e colonial de grades, currículos, conteúdos e práticas avaliativas. A vivência das atividades de leitura e escrita no sistema prisional foi capaz de produzir um novo aprendizado em relação a essa concepção, reconfigurando a prática educacional e quebrando paradigmas, “pois a formação docente [comumente] não se constitui em uma perspectiva de prática social, mas como uma ocupação profissional que visa atender uma demanda de mercado” (TIROLI; JESUS, 2022, p. 18). Assim, o que se busca com a prática extensionista é “superar a visão educacional concebida a partir da lógica do capital, [para isso] deve-se utilizar todas as ferramentas disponíveis” (TIROLI; JESUS, 2022, p. 18).

¹⁰ Os nomes dos acadêmicos aqui mencionados são fictícios para que a anonimização dos participantes seja mantida, por questões éticas. Para tanto, escolhemos nomes de personagens dos livros que foram lidos durante os encontros dos Clubes de leitura e escrita, os quais referenciamos em nota de rodapé. Domingas é o nome da personagem do livro *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum, lido no mês de setembro de 2025, no IPAT.

¹¹ Personagem do conto “Maria”, da obra *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo. Livro lido no mês de fevereiro de 2025, no CDF.

O segundo aspecto a ser observado reside nas dinâmicas do sistema prisional para se ter acesso ao espaço onde as atividades são realizadas, refletindo uma experiência anunciada por Maria: “diferente de tudo que experimentei”. O espaço prisional, com suas etapas de segurança, tanto não é compreendido como um local em que a educação acontece quanto muitas pessoas da nossa sociedade desconhecem a existência da oferta de educação no sistema. Alia-se a isso o discurso conservador em relação às pessoas que foram julgadas e que se encontram sob a tutela do estado, impondo medo e preconceito. Além do mais, o relato de Maria, que julga a cena de o aprisionado virar de costas para a parede como dura, acaba por demonstrar o esquecimento de um conjunto de práticas escolares que impõem um hábito ao corpo dos alunos: os uniformes, as fileiras, as posições de sentido para cantar o hino, dentre outras, são atos repetidos na escola. No entanto, no contexto do sistema prisional, o mecanismo de controle fica mais gritante e, portanto, mais chocante.

No conjunto de aprendizados relatados pelos acadêmicos extensionistas, muitas falas reverberaram o impacto de conhecer as vidas e realidades desses sujeitos. Recuperamos, assim, o dizer de Moita Lopes (2006) para a elaboração do conhecimento sobre a vida social: ele pode e deve vir da contribuição dos silenciados. Por isso, a educação precisa deixar entrever essas vozes, mas, mesmo com esses debates presentes nos diversos componentes curriculares que atravessam a formação de professores, a realidade que expõe as diferenças e as desigualdades ainda impacta os professorandos:

A visita ao IPAT foi uma experiência que mexeu muito comigo. Estar ali, diante de uma realidade tão dura, complexa e crua, me fez refletir muito não só sobre questões sociais, mas também sobre o acesso à educação, a políticas públicas e a literaturas que provoquem senso crítico. Ver de perto como essas pessoas não têm acesso a isso me fez refletir muito. Essa vivência tem ecoado em mim [...]. Saí de lá com outro olhar, mais crítica, mais sensível, mais consciente. E isso está mudando minha visão como futura professora e também como leitora (Registro de memória, Madeinusa¹²).

A fala de Madeinusa, em sua memória, revela não só a necessidade de constantes leituras críticas da realidade, representando o que Freire (2013) chama de questão de compromisso do profissional com a sociedade, mas também a imprescindibilidade do movimento do futuro professor. É preciso sair do seu contexto universitário para compreender a importância de ser docente, é necessário caminhar na sociedade e buscar as pessoas em sua concretude para

¹² Personagem de *A cabeça do santo*, de Socorro Acioli. Livro lido no mês de junho de 2025, no CDF, e no mês de agosto de 2025, no IPAT.

efetivar realmente a sua crença de que a educação, a leitura e a literatura são importantes e, portanto, direitos humanos. Na vivência da realidade da prisão, as histórias concretas que mostram desigualdades de acesso à educação, ao livro e à leitura se destacam mesmo que essas trajetórias estejam em todos os lugares, como também afirma Paulo Honório:

Sem perceber, eu estava dentro de uma bolha. Estar em contato com a diversidade do sistema prisional me tornou mais sensível para entender as realidades diferentes. Como professor, acredito que a sensibilidade de compreender que existe uma multiplicidade de realidades que impacta na sala de aula pode me ajudar a lidar com as situações cotidianas que podem surgir (Entrevista, Paulo Honório¹³).

Isso não quer dizer que a prisão seja um espaço afastado do mundo. Pelo contrário, a prisão está no mundo e o reflete, com todas as suas mazelas e debates de classe, raça e gênero. No entanto, “a instituição escolar, muito vinculada à lógica neoliberal, tende a ser um espaço de reprodução de desigualdades sociais, sobretudo por meio de seu currículo real, oficial, que, como já mencionado, é construído por meio de referências coloniais” (RUSSEL; SOUZA, 2024, p. 12) e, por isso, mantém as bolhas fechadas, cerradas para o conhecimento e debate acerca da diversidade, impedindo a produção de novas sensibilidades. No processo de formação de professores, essas novas sensibilidades caminham para a produção da justiça social, pois faz com que os professorandos possam olhar os sujeitos diante das suas diferenças, oferecendo a eles práticas que derivam das suas experiências.

Outro desafio observado pelos professores em formação diz respeito às dinâmicas próprias do espaço prisional, as quais (re)configuram a prática pedagógica do tempo e do espaço, das relações entre professor-aluno, dos materiais possíveis a serem utilizados, obrigando a um fazer que não se iguala ao espaço da escola. Vejamos algumas falas:

O espaço prisional impõe uma dinâmica própria, diferente do que estamos habituados, marcado por regras rígidas e limitações por se tratar de aprisionados. As atividades eram realizadas em uma sala pequena, quente e com pouco espaço para se movimentar. Além disso, havia a separação por grades, o que no início causava um certo desconforto. [...] Os encontros eram curtos, e muitas vezes não conseguíamos concluir todo o planejamento previsto para o dia (Entrevista, Amoa-Hi¹⁴).

[...] percebo que consigo atuar de acordo com as possibilidades que me são dispostas naquele momento e espaço. Penso no que posso perguntar sobre a

¹³ Personagem de *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Livro lido no mês de abril de 2025, no CDF.

¹⁴ Personagem da obra *Nós, cegos*, de Sandra Godinho. Livro lido no mês de outubro de 2025, no IPAT.

obra, reflexões que posso provocar e até mesmo no meu silêncio, estou aprendendo ouvindo os colegas e os leitores (Entrevista, Dalva¹⁵).

O tempo foi um ponto muito marcante devido ao "ritual" rotineiro de identificação e revista. [...] havia dias em que tudo precisava ser acelerado porque demorávamos a chegar até a sala do encontro do clube. Por essa razão, em todo encontro precisávamos estar preparados para uma possível "corrida" (Entrevista, Antenor¹⁶).

O tempo e o espaço refletido nesses trechos revelam tanto as dificuldades para lidar com as novas dinâmicas, como também o processo de adaptação que os fez compreender uma prática educativa em reformulação, de acordo com as necessidades. Em outras palavras, os extensionistas aprenderam a flexibilização do planejamento, a adaptação na condução das atividades, as formas diferenciadas de enxergar ou esperar os resultados, como reflete Amoa-Hi: “Isso exigiu bastante flexibilidade e capacidade de adaptação, tanto no modo de conduzir as atividades quanto nas expectativas em relação aos resultados”. Tal questão também aparece na reclamação inicial de Dalva sobre o tempo, seguida de sua rápida compreensão da possibilidade de atuar diante das condições que vivencia. O mesmo acontece com Antenor, que anuncia a sua preparação para a “corrida” necessária em caso de redução do tempo.

Além disso, a prática pedagógica dos clubes de leitura e escrita reflete pedagogias decoloniais que configuram métodos de ensino de Língua e Literaturas diferentes dos que se impõem quando colocadas em currículos, níveis, esquemas, programas e práticas avaliativas. Em outras palavras, os exercícios coletivos de leitura nos espaços prisionais, com a presença de um grupo de mediadores conforme a vivenciada, não só se movimenta em direção a uma prática mais libertadora, sem amarras, mas também se abre ao universo da escuta e da partilha. Nesse diálogo, “é preciso respeitar o percurso da pessoa que enfrenta o desafio de se tornar leitora da literatura, o que exige esforço, dedicação e boas pontes” (DURAND; GERBOVIC, 2024, p. 130). Os trechos a seguir revelam esses aprenderes:

Aprendi a importância da escuta ativa, da empatia e do respeito às histórias de vida de cada participante. Compreendi que a docência precisa considerar os contextos sociais e emocionais dos sujeitos, valorizando a palavra como forma de expressão e resistência (Entrevista, Manduca¹⁷).

¹⁵ Personagem de *Tudo é rio*, de Carla Madeira. Livro lido no mês de janeiro de 2025, no CDF, e no mês de dezembro de 2025, no IPAT.

¹⁶ Personagem da obra *A vida invisível de Eurídice Gusmão*, de Martha Batalha. Livro lido no mês de março de 2025, no CDF.

¹⁷ Personagem do conto “Mal traçadas linhas para Deusilene”, de Arthur Engrácio. Conto lido no mês de julho de 2025, no IPAT.

A partir dos debates, conceitos que para mim eram óbvios, foram alterados. Discussões que para mim pareciam ter apenas uma resposta correta se ampliaram para novas possibilidades. Me deixou mais sensível para a realidades distantes que, muitas vezes, são retratadas apenas em programas televisivos. Ao chegar, eu tinha a percepção transmitida em séries, filmes e novelas, mas essa percepção se ampliou para um local real onde indivíduos existem, onde as experiências de grupos minoritários são reais (Entrevista, Paulo Honório).

Nas falas de Manduca e Paulo Honório, a ação de unir leituras – as leituras do texto, do mundo, das nossas próprias vivências – e compartilhá-las foi uma das práticas do clube, pautada na escuta e no diálogo. Por isso, diferente da maioria das práticas escolares, buscava-se mais escutar que falar, porque “[e]scutar, assim como ler, tem que ver, porém com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade”, de acordo com o que observa Bajour (2012, p. 24). A autora ainda destaca que “não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo” são importantes ao compartilharmos as ideias que temos diante dos livros. Por isso Paulo Honório diz que conceitos os quais, para ele, eram óbvios, foram alterados, que as percepções diante do mundo foram modificadas também pela experiência da escuta, que o colocou diante de realidade antes entendida apenas por meio da ficção cinematográfica.

Manduca também compreende a escuta ativa e a importância de a educação considerar o que os sujeitos têm a dizer, “valorizando a palavra como forma de expressão e resistência”. Nessa perspectiva, reverberam-se as palavras de Mignolo (2003) e de Walsh (2013), pois, ao se ouvirem essas vozes, os saberes subjugados que foram constantemente apagados da história ganham espaço de escuta e ressonância, deixando-se entrever resistências. Nesse caminho, a literatura exerce um papel fundamental:

Ter essa experiência com pessoas dentro do cárcere evidenciou, para mim, como o local social em que o indivíduo está exerce um poder sobre quem aquele indivíduo é e sobre as possibilidades de quem pode ser. Nessa linha de pensamento, a literatura me pareceu fundamental para levar possibilidades diferentes de maneiras de existir e se relacionar. Também acredito que os debates em grupo nos clubes de leitura, e os debates que surgem no momento da leitura, contribuíram significativamente para problematizar as situações do cotidiano e entender como algumas relações podem ser positivas ou negativas (Entrevista, Paulo Honório).

Uma mudança que é mais especificamente de reforço de certos conceitos, ideias, maneiras de ser e como agir dentro de uma sala de aula ou um espaço qualquer. O reforço do direito à literatura, de Antônio Candido, o reforço de

conceitos de cidadania e de direitos fundamentais. A atuação no sistema prisional reforçou todas essas ideias, conceitos e direitos que considero primordiais à humanidade, ao indivíduo (Entrevista, Dorvi¹⁸).

Assim, as atividades extensionistas nos clubes de leitura e de escrita trouxeram aprendizados e desafios que derivam deste novo tempo-espço de atuação que reafirma aquilo que já compreendemos como professores de língua e literatura: a importância da garantia do direito à literatura. Esse direito a ser garantido potencializa uma educação humanista e humanizadora, em um espaço em que é possível interagir entre si e com um conjunto de saberes, assim como reagir a eles. Nas palavras de Candido (2011, p. 193), é um direito humano tudo aquilo que é indispensável à vida humana, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Por isso, a experiência formativa oportunizada pela prática extensionista afetou cada um dos acadêmicos envolvidos, produzindo aprendizados, repercutindo desafios a serem superados e promovendo sensibilidades, como observa Madeinusa: “Essa experiência contribuiu muito para a minha formação como professora, porque me fez desenvolver sensibilidade para observar, compreender e respeitar as realidades que atravessam cada sujeito leitor”. Além disso, ecoam emoções e tensões necessárias à formação deste novo professor, segundo agrupamento temático a ser analisado neste artigo:

O momento que me marcou? Foi quando estávamos conversando sobre sonhos de infância de quando éramos crianças, quais eram nossos objetivos e realizações. E isso me marcou porque as alunas não se recordavam de suas memórias de infâncias, o que me gerou um choque, pois não conseguia imaginar uma criança sem sonhos. Eu escolhi esses acontecimentos, porque me identifiquei com as histórias das alunas, muitas delas começaram a trabalhar muito cedo, tornaram-se adultas muito novas, passaram por grandes dificuldades e infelizmente tiveram escolhas erradas, o que me fez refletir bastante (Registro de memória, Domingas).

A fala de Domingas viabiliza o estabelecimento de um diálogo com as chamadas “artes de fazer” propostas por Certeau (2014, p. 141), já que “a narrativização das práticas seriam uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”. No registro das experiências formativas de extensão, os acadêmicos vão criando estratégias e táticas de

¹⁸ Personagem do conto “A gente combinamos de não morrer”, da obra *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo. Livro lido no mês de fevereiro de 2025, no CDF.

compreensão da sua vivência, usando a linguagem para expressá-la e torná-la inteligível. Desse modo, vivenciar uma prática educativa social no espaço prisional, por meio da mediação coletiva de clubes de leitura e escrita, em um ambiente organizacional complexo e heterogêneo, desencadeia processos de narrativização em toda a sua capacidade criativa, produzindo inscrições de envolvimento emocional.

No registro das memórias, Domingas escolhe contar um fato marcante que se relaciona a não existência do sonho, por parte das mulheres privadas de liberdade. Manduca também registra, em sua memória, o mesmo acontecimento, questionando: “Isso me fez refletir: ‘Que tipo de barreiras pode impedir alguém de sonhar?’”. Essa pergunta coloca em jogo o eu e o tu na relação pedagógica, reflexão impulsionada pela realização dos clubes de leitura e das práticas de memória faladas e escritas, também presentes em práticas escolares. Nesse âmbito, a literatura, por meio do ato de compartilhar, rompe com a visão de um ensino engavetado de períodos literários presente nas aulas de Ensino Médio, mas carrega também a necessidade de pensar o papel do professor na formação de leitores na escola, compreendendo a leitura como fruição, como prática de letramento social, como impulsionadora de compreensões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, conforme apontam os estudos de Petit (2019), de Zilberman (1990), de Street (2014).

Esse descolamento da leitura da literatura de um currículo duro também é necessário, considerando o dizer de Candido (2011, p. 186): a literatura, ao “dar forma aos sentimentos e à visão do mundo [...] nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. A assertiva do professor encontra o registro de memória de Dorvi, ao relatar os impactos do encontro do mês de janeiro de 2025, no CDF:

Quem falava eram mulheres de todas as idades e com diferentes histórias. Mães, jovens, idosas, umas com pouca ou quase nenhuma experiência na leitura, outras mais habituadas ao prazer de ler. O que foi mais marcante, no entanto, entre todas elas, foi a carência da liberdade das pequenas coisas, da liberdade de se falar livremente, da liberdade de contar sua história, da liberdade de ler um livro que realmente se quer ler.

E pela carência da liberdade das pequenas coisas, acredito que o encontro foi um atropelo, um atropelo respeitoso, gostoso e vivo. Um atropelo que trouxe a liberdade de volta, mesmo que por um só momento. E nada disso teria acontecido se não fosse o livro, uma escolha que claramente as tocou, mesmo que algumas tenham se frustrado no decorrer da leitura. Uma chegava a dizer "Eu sou a Lucy", outra afirmava que já foi uma "Dalva". Elas sentiram o que de fato é a literatura, que, pelo menos para mim, é a experiência humana organizada em forma e sentido (Registro de memória, Dorvi).

A escrita de Dorvi se relaciona às concepções dos estudos de leitura subjetiva, conceito desenvolvido por Annie Rouxel (2013, p. 21), que discute acerca da experiência do sujeito leitor ao deparar-se com o texto literário, um contato que desperta reações subjetivas, pois “[n]inguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato com obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares”. Assim, como afirma Rouxel (2013), quando compreendemos que a leitura é atividade também subjetiva, para além das intenções escolares de aprendizado de leitura, passamos a recusar protocolos de uma leitura puramente conceitual, compreendendo as emoções e as tensões que são envolvidas nesse processo. No caso desta pesquisa, as emoções e tensões ampliam-se para os sujeitos mediadores, professores em formação, porque a liberdade que é marcada pelo ato de dizer dos leitores envolve, enreda e alcança processos sensíveis da visão do trabalho com a leitura. Isso gerava, durante os encontros, a mudança de sensações – da preocupação e tensão ao esquecimento do espaço e, novamente, o retorno à tensão – como vemos a seguir:

Destaco o primeiro encontro que participei. Ao chegar ao CDF, não sabia o que esperar, mas estava intrigado e atento a tudo que estava acontecendo ali. A atmosfera que senti ao chegar era calma e tensa ao mesmo tempo, isso me intrigava. No entanto, ao encontrar as leitoras, o ambiente parecia ter ficado mais leve por conta da conversa sobre o livro. Além disso, embora o encontro muito me animasse e tivesse feito eu esquecer que estava uma unidade prisional, os sons do lado de fora e a constante presença de alguém vigiando faziam com que eu relembresse. Isso me fazia refletir sobre a importância de atividades assim. Pensei em como estava gostando da experiência, mesmo depois de toda visão negativa que tentaram me impor fora da universidade sobre as unidades prisionais (Entrevista, Antenor).

Essas tensões também se relacionam às práticas de escrita autobiográfica dos participantes dos clubes. A acadêmica Domingas observa, em uma das respostas à entrevista, que seu maior desafio “foi ter que lidar com histórias de vidas das alunas. Como atuante que está em processo de aprendizagem era difícil não se comover com os relatos e não sentir uma troca afetiva”. Isso a fazia estar, segundo relata, em constante cobrança sobre a sua relação com as leitoras do clube, pois envolvia-se emocionalmente com as suas histórias e sentia-se afetada por elas. Nesse sentido, não há como deixar de refletir sobre a importância de práticas de formação que possam colocar nossos professorandos em contextos diversos para que aprendam a lidar com as histórias dos outros, desenvolvendo empatia e cuidado ao outro, mas também cuidado em relação às suas próprias sensações.

Acreditamos que as experiências promovidas no programa extensionista, com a realização de clubes de leitura e escrita, foram capazes de promover esses aprendizados. A acadêmica Amoa-Hi também trata disso: “Atuar nesses espaços trouxe desafios emocionais importantes. [...] Aos poucos, aprendi a lidar melhor com essas sensações e a enxergar cada encontro como uma oportunidade de crescimento”. Amoa-Hi diz, de forma sensível: “desenvolvi empatia, paciência e compreendi que o trabalho docente exige sensibilidade para reconhecer cada sujeito em sua história e que educar é também um ato de cuidado e transformação social”.

Com efeito, não há como fazer educação sem a busca de uma justiça social, em práticas humanizadoras. Isso pode e deve ser vivenciado para além do espaço universitário e escolar, em práticas de educação não formais oportunizadas pela extensão universitária. É também Amoa-Hi que revela: “Adquiri saberes [...] que vão muito além do conteúdo teórico da graduação. Aprendi a lidar com diferentes realidades. Estar em contato com pessoas privadas de liberdade me fez perceber o poder transformador da linguagem e da escuta”. Quanto a esse processo de formação e a transformação dada pela experiência, a acadêmica Rita¹⁹ afirma: “Acredito que todas essas experiências [...] refletem tanto o meu eu, como o eu profissional e o meu eu como uma peça em uma construção social”. Tal compreensão acaba por separar esses “eus” na tentativa narrativa de explicá-los, mas aponta para a impossibilidade de dissociá-los. Rita ainda afirma: “É até um pouco difícil descrever os devaneios oriundos dessa experiência, mas posso afirmar que todos esses “eus” não são mais os mesmos do início do projeto”.

Na prática de uma pedagogia decolonial que implica também debates sobre questões raciais, de classe e de gênero, os livros lidos impulsionaram discussões que tiveram a capacidade de ampliar os olhares de homens e mulheres privados de liberdade, para que reconhecessem aspectos de suas próprias trajetórias a partir das personagens e dos acontecimentos do romance, ressignificando, por exemplo, violências cotidianas naturalizadas e acessando afetos, memórias e desejos que, muitas vezes, estavam silenciados. Um desses momentos foi analisado por uma das acadêmicas: Belonísia²⁰ afirmou que “o segundo encontro do clube de leitura, no Centro de Detenção Feminino (CDF), foi uma experiência que colocou em prática conceitos que eu havia visto apenas no papel” (Registro de Memória). A acadêmica trata sobre as suas compreensões de feminismo a partir da forma como as mulheres observam determinadas práticas machistas. A acadêmica continua: “O livro *Tudo é Rio*, da autora Carla

¹⁹ Pessoa mencionada em uma das crônicas da obra *Mas em que mundo tu vive?*, de José Falero. Livro lido em dezembro de 2025, no IPAT.

²⁰ Personagem de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior. Livro lido no mês de novembro de 2025, no IPAT.

Madeira, aborda temas extremamente fortes, como a violência doméstica” e isso fez com que as mulheres em privação de liberdade se vissem naquela história, no entanto, “muitas não entendiam seu lugar de vítima, contando histórias de abuso como um caso de amor”.

Nesse fato reside a importância de uma prática reflexiva proporcionada pela obra, porque as participantes podiam contar a si e, ao mesmo tempo, ouviam o que as outras tinham a relatar. Muitas vezes, os currículos escolares, diante de discursos conservadores e fascistas, acabam por apagar as problematizações sobre questões de gênero. Por isso Belonísia reflete que em “uma realidade que ter um ensino superior é ser exceção, ações que levem o diálogo, como o projeto L.E.R, são oportunidades de abrir novas perspectivas. Durante a conversa, aquelas mulheres passaram a ser cidadãs que refletem sobre a sociedade em que vivem”.

Desse modo, se, ao reconhecer suas vivências nas tramas ficcionais, as mulheres privadas de liberdade foram convidadas a reconstruir suas narrativas pessoais por meio da leitura da literatura, do diálogo e da escuta, em uma prática compartilhada, a acadêmica também pôde entender a importância desse lugar no seu processo de formação. Por isso, os acadêmicos extensionistas também se sentiram afetados, assim como nós, coordenadores e professores do programa de extensão, o que foi construído de forma coletiva, como externaliza a acadêmica Catarina²¹: “Estar cercada por mulheres fortes, independentes e tão confiantes e isso realmente tem me moldado a ser mais como elas” (Entrevista), ao falar sobre suas companheiras de projeto, com quem tem aprendido em uma potente relação de cuidado, planejamento e partilha.

Para finalizar essa seção de análise trazemos aqui duas reflexões finais, de Dalva e Bibiana:

Afetaram no sentido de que minha visão sobre mim mesma enquanto futura profissional da educação mudou. Antes eu não tinha tanta consciência sobre a importância que a educação e o trabalho docente exercia na vida das pessoas em geral, agora acredito saber sobre a magnitude dos efeitos que a educação como um todo exerce na sociedade, tendo em vista as experiências que tive. Isso tudo me trouxe uma mudança de atitudes quanto a como devo prosseguir na minha formação, empregando agora ainda mais seriedade nesse processo (Entrevista, Dalva).

Através delas, pude enxergar a educação com outros olhos e compreender seu poder de transformação. Mais do que simplesmente ensinar conteúdos, percebi que minha profissão tem a capacidade de mudar a forma como uma pessoa vê a si mesma e o mundo ao seu redor (Entrevista, Bibiana²²).

²¹ Personagem de *Não fossem as sílabas do sábado*, de Mariana Salomão Carrara. Um dos livros escolhidos para leitura, pois, no mês de maio de 2025, no CDF, foram levados 25 livros de títulos diferentes para que cada participante escolhesse o que gostaria de ler.

²² Personagem de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior. Livro lido no mês de novembro de 2025, no IPAT.

Os trechos mostram que os acadêmicos fundiram sua ação com compromisso político e engajamento com a realidade, por meio da leitura, escrita, literatura, na busca pelo direito à educação, além de promover a justiça epistêmica, porque escutamos, falamos, dialogamos e aprendemos com eles e elas no cárcere. A pedagogia crítica permitiu que o diálogo atuasse como prática libertadora, promovendo diálogos horizontais entre professores, professorandos e leitores privados de liberdade, além de emoções de todas as ordens, as quais atravessam seus aprendizados.

Durante as reflexões, entendemos a possibilidade coletiva do conhecimento com a superação da educação bancária para uma educação ativa, rompendo posições conformistas e passivas. Neste espaço de aprendizagem e contradições, foi possível compreender – com ainda maior convicção – que educação se faz rompendo desigualdade, a partir do reconhecimento de vulnerabilidades sócio-históricas que são base para novas aprendizagens.

Considerações finais

A formação de professores a partir da experiência extensionista no clube de leitura e escrita em contexto prisional representa humanidades, porque reconhece pessoas, promove encontros de subjetividades, cria revoluções do pensamento. Os diálogos dos alunos professorandos e dos leitores geraram modos de participação e interpretação, promoção de autonomia e sensibilidades, construção de espaço de escuta e apreciação estética da vida por meio da leitura e da literatura.

Como resultados apontados, destacam-se os encadeamentos do tempo e do espaço, dos laços e suas tribulações, dos sentidos sociais, da possibilidade de ver e rever temas, conceitos, preconceitos e criar leituras do eu, do outro e do mundo. Os professores em formação aceitaram o desafio de conduzir autonomamente seus processos de autoformação, de trabalhar analiticamente com fragmentos de registros construídos ao longo dos encontros e de assumir a mediação da leitura. Nessa condição, empenharam-se em discutir as concepções inscritas nos textos e em seus respectivos contextos, bem como as práticas sociais que os atravessam.

Compreendemos que as práticas de leitura desenvolvidas no Centro de Detenção Feminino (CDF) e no Instituto Penal Antônio Trindade (IPAT), por meio do programa de extensão L.E.R., estabeleceram conexões significativas, promoveram a comunicação e fortaleceram, para nós, a noção de justiça epistemológica e social pautada em uma pedagogia

decolonial, ao assegurar a leitura e a literatura como direitos sociais. Essas são, com efeito, considerações movidas pelo desejo de continuidade, transformação e emancipação – sentidos que orientam tanto a formação de professores quanto a existência de práticas de leitura e escrita em contextos prisionais.

Referências

ANDREATTA, Elaine Pereira; SARAIVA, Emerson Sandro Silva; CAVALHEIRO, Juciane. *Programa de Extensão: Letramentos de (re)existência: práticas de leitura e escrita para uma educação em direitos humanos*. Não publicado. 2024.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4*, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2024.

CAMPELO, Talita da S. Formação de professores para a justiça social, educacional e curricular: entre desafios e possibilidades. *Form. Doc.*, [S.l.], v. 17, n. 36, p. 01-12, 2025. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com>. Acesso em: 01 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 13, n. 37, p.- 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna (org.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p.15-41.

DURAND, Janine; GERBOVIC, Luciana. *Clubes de leitura: uma aposta nas pequenas revoluções*. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

ERICKSON, Frederic. Descrição etnográfica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de (org.). *Etnografia na educação: textos de Frederic Erickson*. Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRICKER, Miranda. *Injustiça epistêmica: o poder e a ética do conhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2024.

GIROUX, Henry. *Entrevista*. Entrevistadora: Ana Torre Menárgues, Barcelona, 14 de mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html. Acesso em 28 de dez de 2025.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução: Judia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

RUSSELL, Eduardo Silva; SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. Práticas decoloniais no ensino de Língua e Literaturas: uma pesquisa com professores(as). *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], v. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/10495>. Acesso em: 4 jan. 2026.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470348068>. Acesso em: 30 dez. 2025.

WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Equador: Abya-Ayala, 2013.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.