



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos

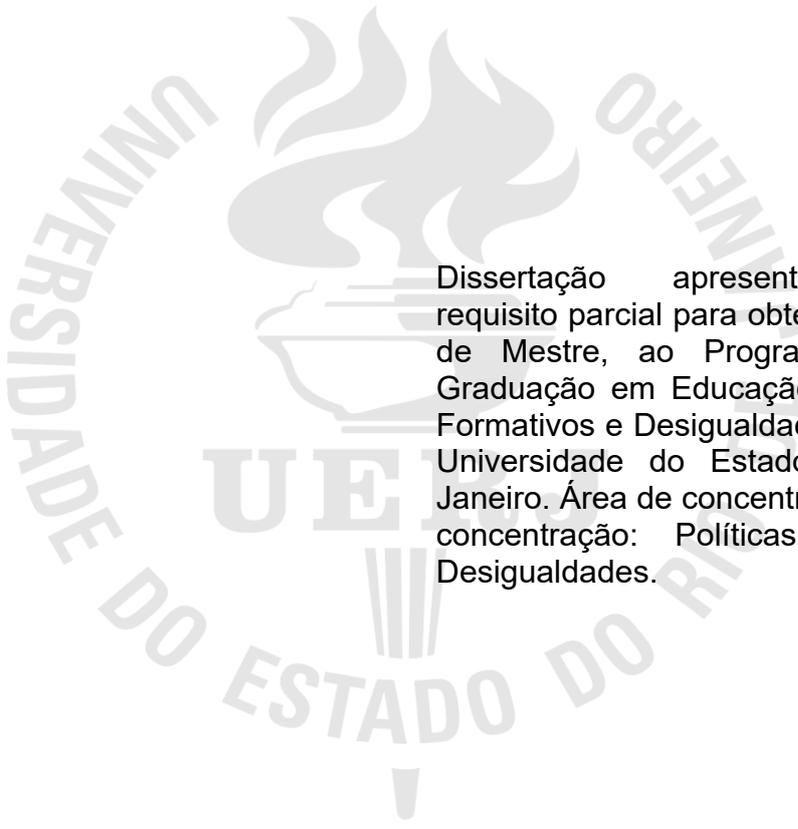
**“Pô, esse bagulho aqui tinha que ter todo dia”: escrituragens,
experiências e literaturas com adolescentes em privação de
liberdade**

São Gonçalo

2023

Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos

“Pô, esse bagulho aqui tinha que ter todo dia”: escrituras, experiências e literaturas com adolescentes em privação de liberdade



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M444
TESE

Mattos, Jéssica Montuano Gonçalves Ramos.
“Pô, esse bagulho aqui tinha que ter todo dia” : escritivências,
experiências e literaturas com adolescentes em privação de
liberdade / Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos. – 2023.
105f.

Orientador: Prof^a. Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação - Finalidades e objetivos - Teses. 2. Delinquentes
juvenis – Teses. 3. Orientação educacional - Teses. I. Carvalho,
Rosa Malena de Araújo. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 376.58

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos

“Pô, esse bagulho aqui tinha que ter todo dia”: escritórias, experiências e literaturas com adolescentes em privação de liberdade

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 21 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Maciel de Almeida
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Luis Antonio dos Santos Baptista
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

Início pedindo licença a Exu e agradecendo ao senhor dos caminhos, da palavra, da comunicação e do movimento, por me possibilitar estar exatamente onde estou. Laroyê Exu!

Agradeço à minha mãe Oyá, que ora se apresenta como uma brisa leve de um fim de tarde, ora como uma tempestade forte que levanta até o que achei que não era pra ser levantado. A leveza da borboleta e a força de um búfalo em um só corpo.

Agradeço ao meu pai Oxóssi por me mostrar que o direcionamento e a coragem são necessários quando se tem uma única flecha. O caçador não desperdiça sua flecha e não faz alarde antes de conseguir sua caça, se não volta de mãos vazias para casa.

Agradeço à minha mãe Oxum, que vem me ensinando sobre o autoamor, autocuidado e a olhar primeiro para dentro do que para fora. Oxum lava antes suas joias e depois seus filhos, porque não podemos cuidar de ninguém sem cuidar primeiro de nós mesmas.

Agradeço à minha yalorixá, mãe Márcia de Oxaguiã, por ter renascido em suas mãos. Que bom que Exu me levou até a senhora e que nós nos temos nessa vida e em tantas outras. Estendo os agradecimentos a toda minha família do Egbé Ilê Omo Layó Osogiyán Ty Yemonjá, em especial à nossa Iyalaxé Mayara, à minha madrinha de orunkó, mãe Tânia, à minha mãe pequena, Tatiana, e às minhas mães criadeiras, Bárbara e Beatriz.

Agradeço à minha avó paterna, Josete Martins Ramos, por todo o cuidado, por ser um dos mais lindos exemplos de vida que tenho e por ter me apresentado desde sempre às muitas expressões de arte e cultura do nosso país.

Agradeço aos meus irmãos Órion e João, que me fazem sentir um dos amores mais puros e verdadeiros dessa vida e que me fazem acreditar que podemos construir algo melhor para os nossos.

Agradeço à toda minha família, minha mãe, meu pai, minha dinda, minha vó, minhas primas e primos, minhas tias e tios, minha cunhada e meu sobrinho-afilhado, por me ensinarem, cada um ao seu jeito, os muitos significados de família e amor.

Agradeço à minha orientadora Rosa Malena Carvalho por toda a generosidade e o encorajamento para que este trabalho fosse feito com responsabilidade e ética. Obrigada verdadeiramente por não me deixar desistir e por seguir acreditando em mim, mesmo quando me desacreditei eu mesma em tantos momentos.

Agradeço à Vanusa Maria de Melo, por todos os ensinamentos, pela parceria no trabalho com o Escrevivendo a Liberdade e por ser uma linda inspiração, tanto na minha vida pessoal quanto na minha vida profissional.

Agradeço à banca, nos nomes da Prof^a. Dr^a. Sandra Maciel de Almeida, Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira e Prof. Dr. Luis Antonio dos Santos Baptista pela leitura respeitosa e cuidadosa desta dissertação.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas e todos que passaram pelas oficinas do Escrevivendo a Liberdade no DEGASE e que me possibilitaram um crescimento pessoal enorme e a construção de um fazer educativo que faça sentido para todos nós.

Não peço licença para o meu corpo entrar pois ainda não encontrei formas de me desvencilhar dele na escrita. Enquanto crio, enquanto falo ou quando silencio, sempre o meu corpo me persegue. Ele invade a minha fala assim como os corpos negros invadem lugares interditos, espaço delineados para e por homens brancos.

Conceição Evaristo

RESUMO

MATTOS, Jéssica Montuano Gonçalves Ramos. *“Pô, esse bagulho aqui tinha que ter todo dia”*: escrevivências, experiências e literaturas com adolescentes em privação de liberdade. 2023. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A partir das oficinas de leitura e escrita do projeto Escrevivendo a Liberdade com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, esta pesquisa objetivou identificar os efeitos educativos das escrevivências e do encontro com literaturas que dialogam com diferentes histórias, como as desses jovens. Esta dissertação, mobilizada pela escrevivência, pela literatura e pelas indagações que o projeto Escrevivendo a Liberdade vem provocando aprofundou conceitos chave como corporeidades, experiência e alteridade. Para isso, dialogamos com Conceição Evaristo, Cuti, Bell Hooks, Audre Lorde, Frantz Fanon, Azoilda Loretto da Trindade, Allan da Rosa, dentre outros importantes referenciais. O trabalho está organizado em três capítulos, iniciando pela encruzilhada entre escrevivências e literaturas; no segundo, falamos do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), da socioeducação e do projeto Escrevivendo a Liberdade; no último capítulo, antes das considerações finais, trazemos algumas das experiências educativas que revelaram a potência do entrelace entre corpos, leituras e escritas. Os resultados da pesquisa indicam a importância de um fazer pedagógico e educativo que esteja imbricado com o direito à vida plena e digna para todas as pessoas.

Palavras-chave: escrevivências; literaturas; socioeducação; privação de liberdade; corporeidades.

ABSTRACT

MATTOS, Jéssica Montuano Gonçalves Ramos. *“Wow, this stuff here had to happen every day”* “escrevivências”, experiences and literature with adolescents serving socio-educational sentences. 2023. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Based on the reading and writing workshops run by the *Escrevivendo a Liberdade* project with adolescents serving socio-educational sentences, this research aimed to identify the educational effects of “escrevivências” and encounters with literature that dialog with different stories, such as those of these young people. This dissertation, mobilized by “escrevivências”, literature and the questions that the *Escrevivendo a Liberdade* project has provoked, delved into key concepts such as corporeality, experience and otherness. To do this, we dialogued with Conceição Evaristo, Cuti, bell hooks, Audre Lorde, Frantz Fanon, Azoilda Loretto da Trindade, Allan da Rosa, among other important references. The work is organized into three chapters, starting with the crossroads between “escrevivências” and literature; in the second, we talk about DEGASE, socio-education and the Writing Freedom project; and in the last chapter, before the final considerations, we present some of the educational experiences that revealed the power of the link between bodies, reading and writing. The results of the research indicate the importance of a pedagogical and educational approach that is imbued with the right to a full and dignified life for all people.

Keywords: writings; literatures; socio-education; deprivation of liberty; corporealities.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: ABRINDO OS CAMINHOS	9
1	ENCRUZILHADAS ENTRE LITERATURAS E ESCRIVIVÊNCIAS	19
1.1	Escrevivência	21
1.2	Literatura	31
2	CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS, O ESPAÇO E O PROJETO	40
2.1	DEGASE e a socioeducação	40
2.2	Escrevivendo a Liberdade	46
3	EXPERIÊNCIAS ENTRE CORPOS, LEITURAS E ESCRITAS	57
3.1	A relação educativa com os diários de campo	60
3.2	As experiências narradas nos diários de campo	70
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO: ABRINDO OS CAMINHOS

[...] eu gosto muito de assuntar a vida, de assuntar as coisas, de assuntar os acontecimentos. eu tenho uma sede muito grande de perceber... de perceber o âmago das coisas. essa busca pela profundidade dos acontecimentos...

Conceição Evaristo

Assuntar. Prestar atenção, observar, reparar, pensar longamente, refletir, olhar, ver, verificar com detalhes, apurar, descobrir. É com o corpo-palavra de Conceição Evaristo e rememorando o som suave de sua voz ao nos entregar estas palavras que inicio os escritos deste trabalho. Compartilho com a escritora desse gosto por assuntar a vida, as coisas e os acontecimentos. E é a partir dessa minha forma de ser e estar no mundo que piso neste chão e começo a percorrer os caminhos.

É com este corpo que digo, que escrevo, que sinto, que caminho. Não há separação ou fragmentação. A minha escrita é como extensão de meu próprio corpo, então é com este corpo-palavra que digo: minha escrita é corporificada, meu texto é contaminado pelo meu corpo e meu corpo segue palavreando por inteiro. Assim, convido a leitora e o leitor que identifique essas linhas como caminhos abertos. Fique à vontade para caminhar descalço. Espero que estes escritos e estas *palavras-memórias* possibilitem o indizível quem me lê e que no silêncio a gente se encontre.

A formação em pedagogia e o ser e me formar constantemente professora é uma das escolhas mais bonitas e verdadeiras em minha vida. Por dentro desses caminhos e das tantas encruzilhadas, venho me formando e me transformando diariamente. Atualmente, sou professora dos anos iniciais na cidade de Maricá e também educadora em um projeto chamado Escrevivendo a Liberdade. A partir do meu trabalho enquanto educadora nesse projeto, da convivência e das trocas com as/os adolescentes nestes últimos anos, surgiram as inquietações e os questionamentos para esta pesquisa.

O Escrevivendo a Liberdade carrega em seu nome a escrevivência de Conceição Evaristo, a qual transformamos em verbo, conjugamos e trazemos não somente no nome, como nos saberes-fazeres do projeto. Conceição nos convoca a refletir sobre a escrevivência como a escrita a partir de nossas histórias, de nossas

próprias vivências, como experiências, pelos nossos próprios corpos e significados. Escrevivência como a escrita a partir de uma condição única, que é a sua e de suas próprias experiências. Dela, enquanto uma mulher negra, marginalizada e periférica, um corpo como os encontramos ao adentrarmos o ambiente da socioeducação.

Através do projeto, atuamos, há quase cinco anos, com oficinas de literatura e escrita com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa dentro de unidades de privação de liberdade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) e com seus familiares, em geral suas mães, no estado do Rio de Janeiro. Comecei a participar do projeto enquanto bolsista de licenciatura no meu último ano da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2019; hoje, sigo como educadora e coordenadora pedagógica do projeto.

*se enganam os que não sabem
que a literatura também é uma arma*

*a mais carregada
a mais poderosa
tanto que os livros que um dia foram incendiados ficaram (Leão, 2017, n. p.).*

O trabalho com as escrevivências, a literatura e essa juventude em cumprimento de medida socioeducativa me coloca em constante movimento, em diferentes áreas da vida, proporcionando caminhos que só conheci a partir do momento que passei a percorrê-los. Para mim, trabalhar com educação é, em muitos momentos, percorrer caminhos nunca previstos. Nós nos planejamos, nos preparamos e, mesmo com muitos anos de experiência, o não planejado se fará presente também, constantemente. Trabalhar com pessoas e com o campo dos sentidos é ter a possibilidade de trilhar múltiplos caminhos e de nos surpreendermos com o não previsto.

Alerto que percebo o quanto o ato de caminhar é acompanhado pelo de questionar, de palavrear. Sinto que a experiência me coloca em um movimento em que é necessário questionar para prosseguir, para dar o próximo passo. O meu/nosso caminhar não é aleatório, não é sem intenção. Assim como os questionamentos que, para serem feitos, são fruto de observação e percepção sobre o espaço e as pessoas, nenhum questionamento é vazio. Existem questões que

podem ser suscitadas de maneira mais urgente, momentânea, mas alguns, para fazê-los, foi preciso observar, ouvir, maturar, apurar.

Ao entrar no ambiente da socioeducação, encontramos muitos discursos de profissionais presentes naquele espaço sobre a incapacidade das/os jovens. Cada vez mais, identifico que esses discursos são embutidos de preconceitos, de racismo e, principalmente, de um afastamento da compreensão de quem são essas/es adolescentes. É possível falarmos com alguém sem de fato escutarmos e nos atentarmos aos barulhos e aos silêncios que habitam esses corpos? Infelizmente, em uma sociedade estruturada pelo racismo, muito se fala — e se afirma —, como uma verdade absoluta, sobre os corpos pretos, periféricos e marginalizados, mas pouco se escuta dessas pessoas. Poucas possibilidades de essas pessoas existirem dignamente são dadas.

É possível propor então um processo de desnaturalização das narrativas de violência e dor inscritas nas histórias de vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, por meio da literatura e da escrita? É possível criar ambientes adequados para o desenvolvimento das múltiplas corporeidades a partir da tessitura de uma epistemologia crítica? Os meus saberes-fazer, enquanto professora-pesquisadora de mim mesma, das minhas ações e das minhas experiências, podem influenciar nos encontros com as/os adolescentes?

No encontro com as/os adolescentes, também me encontro comigo mesma. Ao mesmo tempo em que estimulo a literatura com elas e eles, empreendo também meu próprio encontro com a literatura. Durante a pesquisa com as/os adolescentes, coloco-me enquanto sujeita desta pesquisa, por isso pretendo narrar sobre o encontro da minha existência com a delas/es. Dessa forma, não consigo desassociar quem eu sou do que eu faço, de onde e como habito; para falar delas/es, precisarei também falar de mim, na relação com a pesquisa e o fazer docente.

Contar sobre minha atuação e pesquisa dentro de um espaço de privação de liberdade é proporcionar a outras pessoas conhecerem e saberem o que essas/es adolescentes podem nos trazer. Além disso, permite ressignificar discursos estigmatizantes perpetuados na sociedade que violentam nossos corpos cotidianamente. É contar as histórias dessas/es adolescentes e, também, lutar e criar ambientes possíveis para que elas/es tenham o direito de contar suas próprias histórias e de serem ouvidas/lidas.

Em uma perspectiva que questione e altere o *status quo*, torna-se urgente que nossas histórias sejam vociferadas por nós mesmas e não por quem nos violentou e segue nos violentando. É necessário aos que têm acesso aos espaços de produção acadêmica e aos que têm recursos para produzir novos conhecimentos escancarar narrativas nossas. Para isso, nossos corpos não devem habitar a academia enquanto objeto de pesquisa visto sob os olhos colonizadores, mas, se quisermos habitar, que seja enquanto sujeitos de nossas próprias produções e pesquisas.

Diante dos questionamentos que trouxe e de uma breve explicação de como a pesquisa foi construída a partir da minha experiência, conceito que será aprofundado no primeiro capítulo, destaco o que Berti (2016) nos apresenta quando diz que “O pesquisador atento, por conseguinte, revela uma disponibilidade para o mundo, na medida em que está aberto para que algo aconteça” (Berti, 2016, p. 99). Estar aberta para o mundo e para uma reflexão dentro do campo da educação faz parte do meu caminho teórico-metodológico. Isso significa que:

1 O pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si: assim, uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador.

2 A educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional.

3 Finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor ou sentido educacional (Kohan, 2014, p. 16).

Essa ideia de pesquisador/a está diretamente relacionada com a relevância social desta pesquisa, a qual perpassa diferentes lugares e espaços-tempo. Falar a partir e com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, todas as suas singularidades, enunciações, vontades e querer envolve desmistificar o que comumente é falado sobre elas/es e exige acreditar que a educação realmente pode transformar e criar caminhos desconhecidos. Além disso, requer entender que a educação é um direito para nossa juventude, independente do cometimento de algum ato infracional.

A partir desse contato com as/os adolescentes e nossas trocas e das escolhas epistemológicas que venho realizando na docência, surge a pergunta desta pesquisa: quais os efeitos educativos das escrevivências e do encontro com a literatura, que dialoga com nossas próprias histórias, entre adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa participantes das oficinas de leitura e escrita com o Escrevivendo a Liberdade?

A literatura e da escrita abrem caminhos de reconhecimento positivo para elas e eles e suas histórias? O que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa têm para nos dizer, além do que já nos dizem sobre elas e eles? Diferentes questionamentos sobre as possibilidades com o trabalho e suas reverberações nas/os adolescentes me levam a algumas perguntas que podem auxiliar a pensar as criações e rupturas nos processos formativos, contra as desigualdades sociais, raciais, de gênero... Com a pergunta coloco meu corpo, com meus saberes-fazer, em constantes movimentos e deslocamentos.

Considerando a potência da palavra e das enunciações presentes na literatura, ao estudar esse corpo que existe a partir do outro e que existe ao falar — e também ao não falar —, exercitei um diálogo com o potencial emancipatório de uma educação como prática da e para a liberdade (Freire, 1991; hooks¹, 2013). O contato com a educação, não somente para jovens e adultos, mas incluindo os espaços educativos pelos quais percorri/percorro, me leva a identificar quais oportunidades me foram ofertadas e quais tive que buscar e criar para tessitura de epistemologias críticas e contra-hegemônicas.

Em ambas as situações, na contramão da negação e da privação de direitos, a literatura e a escrita foram sentidas e apresentadas enquanto potências e formas de ser e estar no mundo, de expressão e reconhecimento de si.

Por isso, como objetivo geral, esta pesquisa busca assinalar a escrevivência e a literatura presentes no fazer educativo que o projeto Escrevivendo a Liberdade desenvolve. Como objetivos específicos, busca caracterizar a juventude em cumprimento de medida socioeducativa e investigar os efeitos, as afetações educativas das escrevivências e do encontro com a literatura, que dialoga com

¹ O nome bell hooks em letra minúscula se dá pelo fato de que a própria autora criou esse nome em homenagem à sua avó e o coloca em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, colocando em destaque o seu trabalho e não sua pessoa.

nossas histórias, entre as/os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Quanto à metodologia, o caminho do estudo seguiu por uma trilha exploratória, buscando compreender, ouvir, sentir e dialogar com a juventude em cumprimento de medida socioeducativa em unidades de privação de liberdade no Rio de Janeiro, que participa ou participou dos encontros proporcionados pelas oficinas do Escrevivendo a Liberdade.

Foram dois os instrumentos de coleta de dados: meus diários de campo e as experiências cotidianas, pois sigo trabalhando presencialmente em uma unidade masculina de privação de liberdade. São diferentes registros das afetações pelas falas das/os jovens, narradas em nossos encontros, querendo identificar a potência educativa das oficinas e do contato com a literatura e a escrevivência para elas/es.

Sobre meus diários de campo, é importante frisar que eles chegaram antes da pesquisa sequer ser pensada. Influenciada logo no começo da faculdade por algumas professoras e colegas na graduação em Pedagogia, comecei “escrevendo”, no sentido de registrar o que foi realizado, às vezes quase que redigindo o que a pessoa havia falado, me interessava poder ter acesso àquilo futuramente, para reflexão.

Lembro ainda de começar a compreender a importância da escrita na minha vida no começo da adolescência, quando a escrita envolvia diários pessoais, próprios para o que se passou no meu dia. Quando me tornei professora e iniciei atividades como bolsista da licenciatura no projeto Escrevivendo a liberdade, compreendi o diário de campo “como lugar de registros das observações” e das “[...] pesquisas de abordagem qualitativa de cunho (auto)biográfico” (Oliveira, 2014, p. 72).

Posso registrar exatamente o que a pessoa falou no momento, mas o diário de campo tem função de registro do observado, porque ainda que redija com exatidão o que foi dito, a partir do momento que eu ouvi, o que foi dito já passou por mim, então sofreu alterações. Já passou pelas minhas percepções, pela minha corporeidade, pela minha experiência. A minha experiência foi observar e ouvir, não a de falar, então não posso afirmar que o que a pessoa disse teve o sentido do que compreendi. Posso falar do que entendi a partir do que a pessoa falou.

Nesse movimento de escuta, trago o diálogo também como parte da metodologia da pesquisa. Nesse tipo de troca, não há uma hierarquia, não há o

pressuposto de uma pessoa que sabe algo e a outra que irá somente receber algumas informações. É a forma como ocorre em todo o meu trabalho, o qual inicio sempre reconhecendo quem está presente diante de mim como um ser, assim como eu.

Tal forma de ser e estar no mundo, valorizando com quem dialogo, com a compreensão de que elas também são parte e escritoras desta pesquisa, é uma raiz profunda do meu trabalho, comprometido com uma educação emancipatória. Assim como com os meus diários de campo são atravessados por sutilezas do cotidiano, por sentimentos, emoções e uma tentativa de dizer algo sobre o experienciado, afetada pelas perspectivas, sentimentos, vivências e experiências dos jovens com as oficinas e do mergulho proposto com a literatura e a escrevivência.

Em uma pesquisa feita na base CAPES², encontram-se muitos trabalhos sobre literatura (733.926) e diversos trabalhos falando sobre adolescentes em privação de liberdade (214) e escrevivências (248). Relacionando os três dados acima, há trabalhos que falam sobre literatura e adolescentes em privação de liberdade (54) e outros trabalhos relacionando escrevivências e literatura (105), mas nenhum relacionando escrevivências, literatura e privação de liberdade ou adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Assim, temos ideia da relevância do tema da pesquisa, visto que há ainda pouco material sobre o tema.

Do mesmo modo, destaco a importância de trazer a discussão para um programa de pós-graduação em educação que tem os processos formativos e as desigualdades sociais como seu principal foco. Sendo assim, entendo que esta pesquisa pode contribuir para o que a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), através do seu programa de pós-graduação vem desenvolvendo.

Outra importância se relaciona com o grupo de pesquisa ao qual esta dissertação de mestrado está vinculada — Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC) —, grupo que tem o conceito de corporeidade como central para as pesquisas e demais projetos. Afinal, os jovens que estão em situação de cumprimento de alguma medida socioeducativa têm uma construção histórica, não apenas existencial.

² Brasil. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Acesso à informação*. Brasília, DF: CAPES, [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/>. Acesso em: 9 out. 2020.

Ao longo da escrita, em alguns momentos menciono adolescentes e, em outros, falo de jovens e do período da juventude. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), considera-se adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Porém, a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera adolescência a fase dos 10 aos 19 anos, fase atravessada pela juventude, que se estende dos 15 aos 24 anos, em que teríamos adolescentes jovens (15 a 19 anos) e o adulto jovem (20 a 24 anos).

Em 2007, o Ministério da Saúde lançou um documento intitulado *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes* (Brasil, 2007), o qual, logo nas primeiras páginas, fala sobre a diferença da fixação da faixa etária pelo ECA e pela OMS, que é a faixa etária utilizada pelo Ministério da Saúde. Já em 2013, após nove anos em tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), quando a juventude passou a ser reconhecida como um grupo com necessidades específicas, alguns anos após a criação do ECA.

Em 2005 foi criada a Secretaria Nacional de Juventude e essa própria juventude se organizou para levar aos governantes a percepção de algumas necessidades e de garantia de direitos específicos para a faixa etária. Então, em 2010, a palavra juventude foi agregada à Constituição Federal e, como disse acima, em 2013, foi criado o Estatuto da Juventude, representando grandes avanços na garantia de direitos da juventude brasileira, considerando a faixa etária entre 15 e 29 anos.

Neste trabalho, não aprofundo distinções entre adolescência e juventude, mas é necessário explicar brevemente ambas as fases, porque, em alguns momentos, menciono adolescentes e em outros momentos menciono as/os jovens e a juventude. Nesse período de quase cinco anos de oficinas, já trabalhamos com jovens com idade entre 12 e 20 anos. Se a pessoa cometeu o ato infracional, por exemplo, um dia antes do aniversário dela de 18 anos, é julgada como adolescente, mas, como ao judiciário é legítimo atribuir uma medida socioeducativa de até três anos, pode ser que encontremos jovens com 19, 20 e 21 anos.

Desse modo, a dissertação está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, abordo as encruzilhadas entre escrevivência e as literaturas. No segundo capítulo, apresento o contexto do DEGASE, as medidas socioeducativas existentes e o projeto Escrevivendo a Liberdade. Em seguida, no terceiro, trago algumas das experiências educativas que

revelaram a potência do entrelace entre corpos, leituras e escritas. Nas considerações finais, sempre provisórias, destaco que um fazer pedagógico e educativo esteja imbricado com o direito à vida plena e digna para todas as pessoas.

Entre um capítulo e outro, a poesia aparece como uma suspensão do tempo, como uma pausa, um respiro, uma fruição.

A LUZ

(Milsoul Santos)

Admito,
eu andava apagado,
meio descrente,
depressivo;
meu sonho parecia ter morrido,
quando,
repentinamente,
reacendeu a luz na minha mente;
foi lindo!
De uma esquina pela qual eu passava,
dava para ver uma praça,
na praça,
estava um guri pretinho,
distráido,
sentado num banco,
lendo um livro com olhos famintos.
Por isso,
persisto.

1 ENCRUZILHADAS ENTRE LITERATURAS E ESCRIVIVÊNCIAS

Neste capítulo, reflito sobre escrituras e literaturas. Organizadas na ordem alfabética e não por uma sobreposição de uma à outra ou por grau de importância. Não há sobreposição, valor de importância ou algo que irá comparar as duas em níveis hierárquicos. Aqui, escritura e literatura andam de mãos dadas, há uma interlocução, um cruzamento, uma encruzilhada. Há encantamento, afetações e caminhos.

A escritura e a literatura não são, para mim, objetos de estudo da forma hegemônica de entender o conhecimento, na qual os observo imparcialmente e de longe. A escritura e a literatura são objetos de estudos que, de certa forma, podemos também considerar sujeitas e participantes desta pesquisa, pois são constituintes não só destes escritos e de minhas reflexões, mas compõem também o solo fértil em que caminho e que me possibilitam uma vida mais plena.

A literatura chegou primeiro à minha vida muito por influência de minha avó paterna, Josete Martins Ramos, baiana arretada que é uma das maiores inspirações de vida e que semeou, plantou e cuidou para que eu tivesse apreço grande pelas artes e suas diferentes formas de expressão. Literatura, teatro, música, artes visuais, cinema, dança... Minha avó me apresentou diferentes mundos e formas de poder ser e estar nesses mundos. O que aprendi com ela se tornou parte de quem sou enquanto indivíduo-coletivo e também parte do que sou e faço enquanto educadora, professora e pedagoga.

Há algo em comum entre as escrituras e as literaturas e todo o meu percurso: as palavras. Em diferentes momentos, aqui, está presente o palavrear com o corpo todo, assim como uso a referência ao meu corpo-palavra, pois penso que as palavras:

[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E,

portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa Bondia, 2002, p. 21).

Acredito, então, que é a partir da palavra e do palavrear que nós temos contato com a vida e suas múltiplas formas, que nos relacionamos com nós mesmos e com outras pessoas. A partir das palavras, indagamos a nós mesmos, ao que e quem está ao nosso redor, nos comunicamos, desejamos compreender e ser compreendidos. A partir das palavras, dizemos e des-dizemos nossos sentidos, nossas vontades, nossos querereres, nossa existência.

Ao falar sobre a importância das palavras e do palavrear, é preciso mencionar também Paulo Freire (1990) e seu trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em novembro de 1981, intitulado de *A importância do ato de ler*.

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora veio, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto (Freire, 1990, p. 11-12).

Faço uma ponte com as ideias de Paulo Freire sobre a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, quando digo que palavreamos com o corpo todo. Da mesma forma que não só lemos palavras escritas, também lemos o mundo todo ao nosso redor, lemos os rostos, os corpos, os silêncios. Não escrevemos somente com palavras, escrevemos com o corpo todo e com tudo que somos, sentimos e o que nos constitui. Mas

[...] soltar a palavra, especialmente a escrita, deixar o corpo expandir sua fala, sua expressão com tesão, desejo, envolvimento, é muito difícil. Falar do corpo, se a palavra não for morta é falar de si próprio, é falar do próprio corpo, é expor-se, comprometer-se, é arriscar-se, descobrir-se e é convidar pessoas a se aventurar conosco neste desafio (Trindade, 2001, p. 65).

Querendo contribuir para que as palavras sejam e tenham vida, convido você, então, a se aventurar comigo nas escrevivências, nas experiências, nas literaturas e

nas/com as corporeidades. Convido você a soltar as palavras, as amarras do que já conhece e tem como verdade absoluta. Falar do corpo e com o próprio corpo é se desnudar em um mundo que nos impõe muitas camadas que não nos pertencem, é se permitir, se arriscar, se jogar... sem saber ou querer controlar o que vem depois.

1.1 Escrevivência

Não há como começar a falar de escrevivência sem reverenciar Conceição Evaristo. Também como um ato político e com muita intencionalidade, é preciso verbalizar o nome e fazer questão de ser pronunciar em alto e bom som: Maria da Conceição Evaristo de Brito. Mulher preta, mineira, mãe, escritora, professora, mestra, doutora, que, no auge dos seus 77, anos demonstra uma vivacidade invejável e continua nos presenteando com escritos ainda urgentes e necessários.

A encruzilhada entre escrevivência e literatura se deu a partir do momento que comecei a ter contato com a escrevivência de Conceição Evaristo, em meados de 2018, aprofundando ainda mais em 2019, quando passei a compor o projeto *Escrevivendo a Liberdade*. A primeira vez que ouvi a palavra escrevivência, dita pela própria Conceição, fui levada a tantos outros lugares que, anos depois, ainda é difícil explicar. Fui deslocada desse espaço-tempo e levada para pedaços em mim que eu não habitava há muito tempo, ou sequer lembro de ter tido a possibilidade de habitar.

A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (Evaristo, 2017a, n. p.).

Compreendo então a escrevivência como a escrita a partir de si, a partir de suas próprias experiências, de seu próprio corpo, de suas próprias memórias. A

escrevivência como o *corpo-palavra* e, também, como *palavras-memórias* que evocam nossas próprias histórias, contadas por nós mesmas. “E essa escrevivência, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vida pessoal mesmo ou a vivência do ponto de vista coletivo” (Evaristo, 2017b, 3 min 24 seg). Escrevivência como o direito de narrar a sua própria história em primeira pessoa, escrevivência como um ato de resistência, de sobrevivência.

Em diversas entrevistas, Conceição Evaristo é questionada sobre o que seria a escrevivência. Gosto muito quando ela começa já explicando que, a princípio, não havia criado um conceito, mas que se é um conceito, ele vai ter como reflexo um processo histórico que pessoas africanas e seus descendentes escravizados no Brasil passaram.

[...] quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, me vêm muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas grandes escravizadas tinham de contar histórias para adormecer os da casa grande. A prole era adormecida com as mães pretas contando histórias, então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que nossos textos, ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos para adormecer os da casa grande, pelo contrário, é para acordá-los de seus sonos injustos (Evaristo, 2017b, 2 min 40 seg).

No próximo capítulo deste trabalho, contarei mais sobre o que é o projeto *Escrevivendo a Liberdade*, mas peço licença para aqui já compartilhar um primeiro momento das oficinas de leitura e escrita com as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. No primeiro encontro com as adolescentes, em 19 de julho de 2019, antes de começarmos explicando o que seria o projeto, falamos o nome dele e perguntamos o que elas achavam ser escrevivência.

“escrever o que se está vivendo”

“escrever e viver”

“escrever para viver e viver para escrever”

Elas nunca haviam escutado essa palavra ou ouvido falar de Conceição Evaristo. Mas a palavra já nos leva ao deslocamento e à reflexão. Para mim, foi extremamente importante ouvi-las falarem sobre o que achavam da palavra, antes de qualquer tentativa de explicação sobre. Entender, ver e sentir que a potência de Conceição Evaristo se faz presente mesmo sem que a pessoa a conheça ou tenha

contato com sua obra literária, foi e é impactante. Sua palavra é potência, memória e história.

Então por que as escrevivências?

É importante aqui frisar que, ao falar das escrevivências, reflito sobre algo que perpassa minha trajetória tanto pessoal quanto profissional. Assim, construo esta pesquisa com as narrativas desse processo, em diálogo com as afetações que estar com as/os adolescentes no DEGASE provocam, identifico a vivência como sinônimo de experiência.

Se a vivência é algo que experimentamos vivendo, vivenciando, a experiência pode ser compreendida como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21). Experiência, então, tem sentido de caminho sensível, o percurso que não é feito no piloto automático. É algo que ocorre em nós e que deixa uma marca, um vestígio.

Mas, para esse algo nos acontecer, é preciso que também estejamos abertos e disponíveis. É preciso não estar imbuído de tantas informações e afazeres, não estar sempre correndo contra o tempo, pulando de um compromisso para outro, sempre passando o dedo na tela do celular sem nem se dar conta do que está vendo. É preciso não estar em um movimento desenfreado no qual a vida passa e não nos damos conta de perceber, por tantas demandas e urgências.

A experiência tem a ver com outro tempo de vida, com um espaço de observação, de contemplação, de deleite. Digo outro tempo, porque esse não é o tempo que eu venho sentindo que posso viver. Estamos sempre com uma chuva de informações, de manchetes rápidas, de textos curtos, de pouca paciência, de uma certa pressa de viver, mas sem termos nem o tempo de assentar e de fato experienciar o vivido. Os dias têm passado mais rápido, é constante falarmos que “o dia precisa de mais de 24 horas”. Como parar para se deixar sentir esse outro tempo de vida, com menos pressa e com mais atenção ao que nos acontece?

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o

automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

A experiência então pode ser entendida como “[...] o sentido de travessia, cujo caráter aberto permite interromper o tempo e o espaço para produzir o território do acontecimento, portanto, do presente” (Berti; Carvalho, 2022, p. 190). Experiência não é algo cuja direção se aponta ou sobre o qual se fala antes mesmo de acontecer. A experiência é justamente caminhar pelos caminhos com mais calma, apreciar a travessia, admirar a paisagem e o que está no entorno... Tem a ver com escuta sensível, com um andar mais devagar, com uma apreciação sobre os acontecimentos e a vida.

Rubem Alves, em uma conversa com Antônio Abujamra, no programa *Provocações* (2011), fala sobre não prestarmos atenção nos pequenos detalhes, nas pequenas coisas boas da vida, nos pormenores, nas minuciosidades. “A vida não é uma causa perdida porque as coisas essenciais da vida a gente encontra a cada momento, se a gente souber prestar atenção” (Alves, 2011, 10 min 29 seg).

É preciso querer prestar atenção, estar receptivo ao que nos acontece, nos toca, nos faz sentido, porque justamente é sentido por esse corpo. A experiência é aquilo que chega até o corpo e fica, que não se pode prever antes de acontecer, pois não há como antecipar, acontece com a pessoa e permanece. Para esse algo permanecer, é preciso que o sujeito também esteja disponível para a experiência.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

A experiência, então, é pessoal, subjetiva e singular. Mesmo que ocorra coletivamente, cada pessoa viverá sua própria experiência, pois cada sujeito é um indivíduo único. Se ela ocorre através do corpo e cada um é/carrega um corpo e

todas suas corporeidades, as experiências nunca serão as mesmas, mesmo que diante dos mesmos fatos. Assim como também nunca poderão ser repetidas, entendendo que o corpo já não é mais o mesmo que foi há segundos atrás.

As corporeidades, escrevivências e experiências não fazem parte do meu fazer pedagógico e do meu trabalho por algum âmbito exclusivo da pesquisa. Encontrei nessas palavras-conceitos, a possibilidade de nomear algo já vivenciado por mim, de como esse corpo se coloca na roda, acerca do me faço ser e estou presente no mundo — seja o mundo acadêmico, espiritual, familiar, profissional —, que assim como o corpo, podem estar escritos no singular, mas carregam em si múltiplas pluralidades.

Qualquer corpo é, então, a materialidade (extensiva e intensiva) de uma posição definida no cruzamento de diversas forças, sejam elas sensíveis, políticas, históricas, etc. Por seu caráter instável, merece ser sempre pensado como corporeidade (Bocchetti, 2022, p. 107).

Iniciei falando das escrevivências e precisei fazer uma ponte com as experiências e as corporeidades, porque acredito que uma está interligada à outra. Se as escrevivências podem ser entendidas como escrita de si, como a escrita a partir de suas próprias vivências, para mim, elas se dão a partir desse corpo que se possibilitou se abrir para as experiências, que se permitiu uma outra velocidade sobre a vida e sobre os acontecimentos.

Ao encontrar as escrevivências, identifiquei um nome para algo que já fazia, que já era também meu, já era parte de minha vida antes mesmo de eu poder conceituar dessa forma. Minha relação com a escrita começou logo cedo, por meio dos diários e cartas; depois, alguns rascunhos de poesia... Escrever sempre teve um papel de fazer de desaguar, de colocar para fora, de expurgar. A escrita como um “um ato de comunicação” (Cutí, 2010, p. 26), a escrita como esse movimento de tirar algo de dentro de mim que talvez com a fala eu não conseguisse, porque ora quando não havia espaço para fala, ora havia silenciamento da fala.

Escrever como uma forma de gritar, como uma forma de existir. Escrever como um grito em silêncio. Na escrita do desaguar, do colocar para fora, do externalizar em palavras escritas o que, a princípio, era somente para mim mesma, sem interferência do outro, não há certo ou errado, não há “só pode isso ou só pode aquilo”. A escrita ocorre porque eu preciso/precisava colocar algo para fora, havia

algo a ser dito/escrito. Nela não há correção, julgamento. Acredito que isso se deva ao fato de seu foco não ser o outro, dizia respeito a minhas experiências, meus sentimentos, meus afetos...

Após uma certa idade, a escrita ou seus rascunhos passaram a ser de algumas crônicas, contos, poemas e músicas. Os mundos da escrita também foram se expandindo, o campo relacional foi se constituindo, como um rio que se ramifica em todos os seus afluentes, como uma semente começando a germinar e suas raízes iniciando a se expandir cada vez mais na terra, procurando nutrientes. Percebi a escrita não como um caminho único, mas com infinitas encruzilhadas. Sigo descobrindo e me encruzilhando diariamente nestes escritos ora acadêmicos, ora literários, mas acredito que sempre poéticos, sempre a partir de minhas experiências, dos meus afetos, dos meus afluentes, dos meus encontros.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu *posso* e que eu *escreverei*, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (Anzaldúa, 2000, p. 232, grifos da autora).

Escrevo porque preciso e porque faz parte de mim, porque não tenho escolhas, como Glória Anzaldúa (2000). Escrevo não somente mais para desaguar ou para falar o que não pude, mas também para falar o que preciso drenar para o mundo. Escrevo porque tenho muita coisa para dizer e muita vida para experimentar, não somente sobreviver, mas para conseguir habitar melhor esse mundo e porque essa é uma das minhas formas de palavrear com o corpo todo.

Yolanda Reyes (2012, p. 12) diz que “nascemos para falar e para, falando, atribuímos sentido ao mundo em que vivemos”. Somos seres da partilha, do coletivo, dos sentidos. A autora colombiana também diz que é para atribuir sentido ao mundo que nos valem das linguagens. Nesse sentir e precisar nomear e

compartilhar o que se sente, fazemos uso das linguagens. Para Reyes (2012, p. 9) “o mundo da linguagem é como uma pele que nos reveste, a morada que habitamos, pela qual percebemos o mundo que nos rodeia, pela qual lhe atribuímos sentidos, nos expressamos e nos colocamos nele”. A linguagem é uma das raízes mais profundas e talvez das mais reveladoras acerca das subjetividades dos sujeitos, com a linguagem e através dela.

Escrever, ainda mais estes escritos, esta pesquisa-experiência, é me colocar no mundo, é colocar para o mundo. “Sinto que tenho o dever de falar a verdade como a vejo e compartilhar não apenas minhas vitórias, só as coisas que foram boas, mas a dor, uma dor intensa, às vezes irremediável” (Lorde, 2020, p. 77). Aqui, a verdade aparece na escrita quando escrevo para dar voz ao não dito, ao marginalizado, ao deixado de lado. Escrevo para organizar, assentar, para me manter viva.

Assisti a um programa do qual Conceição Evaristo participou como convidada. Uma das mediadoras, Ellen Oléria, mencionou um texto de Toni Morrison em que a escritora norte-americana diz que a escrita das mulheres negras

[...] seja na ficção ou mesmo nos diários, nos registros do próprio cotidiano, elas extrapolam a dimensão da ficção porque como a gente não se vê espelhada na história, nos livros de história, a gente tem nesses registros uma reconstrução da nossa própria imagem [...] (Oléria, 2017, 4 min 02 seg).

Nesse sentido, escrever é também reconstruir não somente nossas próprias histórias e recontá-las a partir de nós mesmas, mas é ainda possibilitar a reconstrução dessa imagem própria, da vida. Minha escrita é uma escrevivência, é a minha escrevivência, literária ou quando é acadêmica. É uma atividade exercida a partir de minhas experiências, de quem eu sou, desse corpo sempre apontado como moreno, bronzeado, da cor do pecado, mestiço, caboclo, mulato, que tardiamente se entendeu como um corpo pardo, como um corpo político. Minha escrita, dessa forma, ocorre com base em todas essas minhas experimentações, dessas minhas afetações e relações com o mundo. Por isso, escrever ganhou outras dimensões para mim, outros cruzamentos, outras necessidades.

E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias,

com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me auto inscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020b, p. 35).

Tal atividade pode ser vista pelo viés individual, entendendo que um indivíduo que fez aquela ação, mas o contato com as escrevivências e as experiências me fez compreender que essa escrita já não é mais sua/minha, torna-se coletiva ao ser compartilhada, ainda em se tratando da expressão de/com pessoas pertencentes aos grupos oprimidos e marginalizados. Toda nossa história e individualidade nasce de um tipo de coletividade. Existimos enquanto indivíduos porque também existimos enquanto coletivo, descendentes dos povos africanos e originários, enquanto povo negro e indígena, povo afro-ameríndio, nunca nos entenderemos enquanto indivíduos longe de um coletivo que traga essas marcas. Todas as nossas histórias e nossas existências se entrecruzam na coletividade.

Nesse sentido, Conceição Evaristo (2020) elabora uma pergunta reflexiva, a qual a colocou a pensar sobre sua própria escrevivência e de outras mulheres negras que audaciosamente rompem com as barreiras impostas e se enveredam pelo caminho da escrita: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita’?” (Evaristo, 2020b, p. 35).

A escritora, logo após colocar na roda o questionamento, tenta respondê-lo dizendo que talvez mulheres como ela perceberam:

[...] que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo (Evaristo, 2020b, p. 35).

Assim, Evaristo (2020b) nos faz identificar a escrita de forma dinâmica, gingada, com movimento, com o corpo. Gosto de dizer, como já leram antes por aqui, que escrever é palavrear com o corpo todo, entendendo corpo para muito além da materialidade biológica (Goellner, 2010).

Que corpo é esse que palavrea? Trago para a roda algumas reflexões acerca do que seria tal corpo a partir da leitura de Silvana Goellner (2010), mas sempre frisando que não tenho como compreender corpo também como uma definição

única, que possa caber em uma frase. É importante destacar, assim como a autora mencionada, que a utilização da palavra corpo no singular não marca seu entendimento como algo único, é justamente por compreender que, em um corpo, cabem todos os corpos. Nosso corpo não é só o físico, o biológico, é também tudo que envolve o entorno. “Corpo [...] não é algo que *temos*, mas algo que *somos*” (Goellner, 2010, p. 72, grifos da autora). A partir desse ser e desse sentir esse corpo também existe.

Persigo a estética de utilização do corpo-palavra no cerne de minha escrita. Aprendi com as culturas orais de matriz africanas que o corpo está profundamente escrito no processo de narrar. Sem o corpo, não há narração, não há história. Da oralidade africana, da inscrição do corpo no narrado, intento criar, pensar, compor a minha escrevivência. Afirmo que a vivência de meu corpo, a vivência coletiva de corpos negros e mais distintamente as experiências dos corpos de mulheres negras, atravessam profundamente a minha escrita (Evaristo, 2019, 7 min 47 seg).

Ouvir Conceição Evaristo falar sobre esse corpo-palavra me remeteu a Fanon (2008), para quem, no mundo branco, pessoas de cor (corpos negros) enfrentam “dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (Fanon, 2008, p. 104). Acredito, então, que, para criarmos ambientes favoráveis para produção de potências a partir de nossos corpos, é preciso encontrar pessoas que acolham e dialoguem com nossas narrativas, é preciso nos enxergarmos em corpos, olhares, sentidos, pois

o corpo é esfera mantenedora de potências múltiplas, o poder que o incorpora o transforma em um campo de possibilidades. O corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências (Rufino, 2019, p. 128).

Esse corpo então que não é só composto de células, tecidos, órgãos, membros... esse corpo que também é composto de marcas, fissuras, sentidos, experiências, ascendências e descendências. Esse corpo que traz as marcas dos que vieram antes, esse corpo que é político, que é cultural, que é potência. O corpo como um território de possibilidades, como terreno fértil para semeadura, plantio e colheita de experiências e de vida, o corpo como constante movimento.

O caminho de pensar o corpo e as práticas corporais que amplie o conhecimento anatômico-fisiológico continua espinhoso, dentro e fora dos ambientes escolares. São séculos em que a sociedade ocidental compreende o habitar e partilhar o mundo de forma predominantemente esquartejada, compartimentaliza e constituída linearmente (Carvalho; Silva; Barros, 2020, p. 91).

Essa lógica ocidental de fragmentação do corpo e despotencialização do nosso ser integral vem nos destituindo de nós mesmas, pois nos afasta do contexto e de nossa produção histórica, ética, estética e política. Como pensar só o corpo biologicamente se não experienciamos e sentimos apenas o que é anatômico-fisiológico? Como excluir da forma de pensar esse corpo e suas corporeidades tudo que nele faz sentido e é sentido?

O entrecruzo do corpo com tudo que faz parte dele e por ele é experienciado é a forma como entendo como esse corpo se coloca no mundo e dialoga com o que tem à sua volta. Segundo Freire (2005, p. 79), “o diálogo é uma exigência existencial”, é uma via pela qual nos encontramos e nos solidarizamos com a reflexão e a ação, nunca no sentido de depositar ideias prontas ou de impor alguma verdade absoluta, um diálogo entendido como troca, como também outra encruzilhada.

Dialogamos quando nos encontramos com outro corpo, quando nos vemos na outra pessoa, quando passamos a nos observar melhor a partir do que ela nos traz. Para isso, é importante ser capaz de olhar e desenvolver uma escuta sensível dessas múltiplas corporeidades que não estão centralizadas somente em nossos corpos físicos.

Na primeira vez que tive a oportunidade de ver, ouvir e sentir Conceição Evaristo, a escritora falou um pouco sobre o jogo da capoeira e como é no recuo e na ginga que o corpo se potencializa. Nesse caso, o recuo não é algo negativo, não é como se retirar do campo. Na capoeira, o recuo é justamente o desvio, para que o corpo possa se potencializar para o próximo movimento, e são os movimentos que possibilitam ao sujeito alterar a percepção da vida ao redor de si e criar novos pontos de vista.

Os meus movimentos, palavras, escrita e autoria são os lugares que cruzo no mundo. O meu corpo, suporte e potências, marca das ações do tempo, dos ciclos espiralados, dos alvos acertados hoje com as pedras atiradas ontem. O meu corpo – e o de cada um que aqui me cede de maneira responsável o diálogo – contém os investimentos da agência colonial, como

também representa o contra-ataque, o início, a marca, a pulsão e a continuidade da luta contra esse sistema (Rufino, 2019, p. 158).

Aqui, reflito sobre escrevivência como arte em movimento, promovida pela experiência que escrever e ler pode significar, arte como espaço-tempo, experiência que possibilita ao sujeito alterar a percepção da vida ao redor de si e a criação de novos pontos de vista. Se a escrevivência, a arte é movimento, a literatura também o é, assim como a escrita. E por que literatura? A qual literatura ou então a quais literaturas me refiro? Por que essas são minhas escolhas?

1.2 Literatura

Em uma entrevista, Conceição Evaristo conta que o exercício da literatura para ela, enquanto escritora, é a sua maneira de não adoecer emocionalmente. As artes têm disso, não? Criam possibilidades, movimentos, alargam caminhos, “porque a arte é uma válvula de escape. A literatura pra mim é essa criação, é a possibilidade que eu tenho de sair de mim mesma, de indagar o mundo, de inventar um outro mundo, de apresentar a minha discordância com esse mundo [...]” (Evaristo, 2020a, 21 min 12 seg).

Abrindo alguns dicionários, podemos encontrar definições de literatura como “a arte que emprega como meio de comunicação a palavra falada ou escrita”, “conjunto de obras literárias de uma nação, de uma época ou de um gênero”, dentre outras definições. Da mesma forma com que falei das escritas e das escrevivências, a literatura também está na minha forma de habitar o mundo e interagir com ele.

Sinto a literatura como ponte para outros mundos, veículo que leva a viajar sem sair do lugar e tantas outras coisas que não daremos conta de nomear.

Não acredito na existência de um conceito único para a arte literária, como nas definições do dicionário expostas acima. A literatura pode ser essa arte que utiliza a palavra como seu meio de comunicar e trocar, mas também pode representar o conjunto de obras literárias de um determinado tempo histórico, de um povo. Não acredito em uma definição ou em outra, ainda mais se definir tiver sentido de restringir. Como restringir algo que é fluido, é movimento, cruzamento, interlocução?

Assim como Conceição Evaristo, sinto a necessidade de melhor questionar e auscultar que a literatura pode permitir. Evidenciar a relação indivíduo e mundo, consigo mesmo e com o coletivo, pois a literatura pode também conduzir ao encontro consigo mesmo e com outras histórias que falem de e com você, porque o encontro com a literatura pode oportunizar questionamentos sobre si, sobre a vida, sobre os acontecimentos.

Primeiro, [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente do desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 2004, p. 186).

A arte literária, então, está ligada ao que há de mais valioso em nós: nossa humanidade. Ela possibilita lidar com nossos sentimentos, com nossa visão de mundo. A partir disso, pode nos humanizar. Além disso, está ligada diretamente à luta pelos direitos humanos, pelo fato de desmascarar algumas violências e privações ou restrições de direitos.

A literatura pode ainda ser veículo de denúncia, de exposição e descortinamento. Em outubro de 2023, durante a Festa Literária Internacional de Maricá (FLIM), o escritor indígena Daniel Munduruku falou em uma mesa sobre a esperança de que a literatura crie consciência crítica nas pessoas, gerando capacidade de refletir sobre a realidade na qual vivemos, de olhar para os acontecimentos com maior discernimento, maior ponderação, com uma certa criticidade.

Ao identificar que “a literatura trabalha com toda a experiência vital de um ser humano” (Reyes, 2012, p. 22), podemos inferir que ela também existe no indizível. Mesmo tendo como força-motriz as palavras, ela é também falta de palavras, ou tentativa de dizer algo que com uma palavra só não damos conta. É preciso dizer, e dizer, e dizer... e também ouvir, pois “A literatura nos traz outras notícias, do fundo de nós mesmos, e nos conecta com sentimentos que todos compartilhamos” (Reyes, 2012, p. 84). Estamos diante de uma arte que é uma das muitas possibilidades de existência e resistência, assim como a escrita e a escrevivência.

[...] *A literatura é essa oportunidade que você tem de se agarrar a vida, porque você registra a vida, você inventa a vida, você discorda da vida*. (Evaristo, 2020a, 22 min 41seg).

Nesse âmbito podemos encontrar nossos pares, nós mesmas e histórias nunca imaginadas. Podemos criar, sonhar e ter choques de realidade, pois essa linguagem não oferece só afago. Também pode ser denúncia, pode ser violenta e causar dor. A literatura é afeto, entendido não somente como carinho, mas como tudo aquilo que nos afeta. Felicidade, tristeza, medo, raiva, amor, pois traz sentido e é sentida a partir do momento que a pessoa entra em contato com ela. Podemos ainda escutar nossa

[...] própria voz, em meio ao concerto de vozes, nos interstícios das páginas e auxiliá-los a esquadrihar, na polifonia de relatos, daqui, de lá, de longe e de perto, algum resquício onde seja possível agregar uma palavra nova, um novo sentido, uma emoção, um dado inadvertido. Um dado inadvertido? Talvez a necessidade de passar a vida pelo crivo das palavras para se aventurar em outros sentidos. **A necessidade de lambe as feridas com palavras** (Reyes, 2012, p. 81, grifo nosso).

Para mim, “lamber as feridas com palavras” é das mais belas afetações para tentar descrever parte do que a literatura pode fazer com as pessoas. Como as palavras que encontramos nos livros ressoam em nossos corpos?

Na primeira parte deste capítulo, com base em Larossa Bondía (2011), falei sobre o conceito de experiência como algo que nos acontece e nos afeta, deixa uma marca. Se se trata de algo que nos ocorre e não depende exclusivamente de nós, a possibilidade do contato com a literatura também está no campo da experiência.

Dado que a experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto. Ainda que um livro se ajustasse muito bem ao que já sabemos (ler), ao que já podemos (ler) ao que já (queremos) ler, seria um livro inútil desde este ponto de vista. Seria um livro demasiado compreensível, demasiado legível. O texto, que aqui funciona como acontecimento, como o *isso do* “isso que me passa”, tem que ter alguma dimensão de exterioridade, de alteridade, de alienação. O texto tem que ter algo de incompreensível para mim, algo de ilegível. De todo modo, o decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura (Larossa Bondía, 2011, p. 9, grifos do autor).

A alteridade seria, assim, a capacidade de entendermos o outro em uma relação interpessoal, de reconhecermos e afirmarmos nossas diferenças e de considerarmos as diferenças como promoção da diversidade. A alteridade, tendo muito a ver com a noção do outro enquanto indivíduo, nos convoca a pensar que,

mesmo com as diferenças, somos humanamente iguais. Tenho cuidado ao afirmar isso porque, para mim, em nossa sociedade, ainda há muito para caminharmos para chegar a esse “humanamente iguais”.

Peço que me considerem a partir do meu Desejo. Eu não sou apenas aqui- agora, enclausurado na minha coisidade. Sou para além e para outra coisa. Exijo que levem em consideração minha atividade negadora, na medida em que persigo algo além da vida imediata; na medida em que luto pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos (Fanon, 2008, p. 181).

Quando Fanon fala sobre o surgimento desse mundo humano, um mundo de reconhecimentos recíprocos, penso que há uma forte relação com o princípio da alteridade. Tem a ver com reconhecer o outro como humano e como pessoa de direitos, vontades, desejos, sentimentos, pois “aquele que hesita em me reconhecer se opõe a mim” (Fanon, 2008, p. 182). Desse modo, a alteridade nos leva a não nos opor ao outro, a acreditar em uma vida plena e dignamente humana para todas as pessoas.

Dialogando com a relação de alteridade e experiência enquanto constituintes da troca que podemos ter com a literatura, é importante explicitar quais literaturas acredito serem urgentes e necessárias. No encontro com a palavra, com as literaturas, podemos encontrar a nós mesmos e, ao mesmo tempo, tantos outros mundos possíveis, como já bem disse.

Para acrescentar ao debate acerca das literaturas, Antonio Candido fala sobre o acesso à literatura ser entendido como um direito fundamental do ser humano. Quando discutimos direitos fundamentais, é comum pensarmos em direito à saúde, à moradia, à alimentação, à escola, à segurança, entre outros, mas o professor Candido nos convoca incluir o contato com a literatura entre os direitos fundamentais, requisito para se ter uma vida plena.

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal (Candido, 1999, p. 82-83).

Porém, cabe perguntar: todas as histórias nos permitem esse encontro e essa experiência? Em todas as literaturas o princípio da alteridade está no cerne e o indivíduo é sempre valorizado e visto como humano? Ao encontro de que corpos podemos ir por meio da literatura? Que histórias nos afetam? “Busco os corpos em que as experiências se assemelham ao meu, quero esses corpos em diferenças, esses que se distinguem nos espaços delineados por um poder histórico e seus tentáculos” (Evaristo, 2019, 10 min 44 seg).

Acredito, então, na defesa de uma literatura que faça sentido para nós, porque nós também queremos nos encontrar e nos vermos não somente na literatura, mas também nas diferentes formas e expressões de arte e cultura. Afinal, “A literatura, em suas inúmeras tentativas de definição e conceituação, constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas” (Cutti, 2010, p. 45). Nesse sentido, é importante refletir sobre o tipo de imaginário social criado e difundido em um país onde o racismo impera tão fortemente.

Certa mordaza em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus os que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado (Cutti, 2010, p. 13).

Confio que o antídoto necessário contra o racismo entranhado na literatura se dá a partir de literaturas de autoria negra, indígena e periférica. Conceição Evaristo pontua, em entrevista ao jornal Nexo sobre a importância de termos mulheres negras como autoras de suas próprias histórias:

A autoria de mulheres negras na literatura brasileira traz uma vertente com novas histórias, novos enredos, novos personagens, que na verdade borram a literatura. Essa autoria tem um discurso literário que se distancia do que foi escrito até hoje a nosso respeito. Ela parte de dentro de nossas experiências, somos nós dizendo de nós mesmos, nós como sujeitos de autoria, como sujeitos de temática, criando os nossos próprios enredos (Evaristo, 2017a, n. p.).

Pessoas negras, indígenas, pobres, marginalizadas, ocuparam por muito tempo um lugar subalternizado na literatura, assim como no cinema, na televisão e em outras linguagens artísticas que acabam por alimentar um imaginário social em que desempenham papel de subserviência, de menor valor, menos humano.

Como afirma Paulo Freire (2005), é preciso que os que se encontram “negados do direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (Freire, 2005, p. 91). Se é dizendo a palavra, se é desaguando-a para o mundo que nós o transformamos, então o diálogo, as trocas, as encruzilhadas se tornam parte do caminho pelo qual ganhamos significados enquanto seres pensantes.

Assim como é referência para as escrituras, Conceição Evaristo o é no quesito literatura, justamente por contar suas histórias a partir de sua experiência. Valorizo, aqui, a literatura na qual as pessoas possam se reconhecer, se sentir acolhidas e vislumbrar histórias para além das que sempre foram contadas. Não é preciso olhar muito para trás para lembrarmos os papéis de pessoas negras nos livros de literatura, nos cinemas, nas músicas. Que histórias nos foram contadas e perpetuadas ao longo da vida?

Pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude (Queirós, 2012, p. 9).

Em espaços de trabalho e no contato com colegas e amigas de diferentes áreas, é quase unânime a fala sobre a potência da literatura de Conceição Evaristo e de como encontramos uma tia, uma vó, uma mãe nossa como personagem de alguma de suas histórias. O encontro com algo que é nosso, mas também do outro, está em parte do que coloco como indizível, pois está no campo dos sentidos.

Afirmo que nada que eu escrevo é inocente. É muito bem pensado. Há pouco falei que “não usaria a palavra domínio”. É uma literatura em que a escolha semântica está profundamente relacionada com a minha situação social ou com a experiência social que já vivi. Penso que a Literatura Brasileira está precisando de obras que provoquem a academia para rever até o próprio conceito do que seria literatura. Talvez, a minha obra dê para pensar isso também (Evaristo, 2020b, p. 41).

Existem algumas correntes dentro da literatura sobre as quais, neste trabalho, não irei me propor a aprofundar em suas diferenças ou semelhanças. Friso que as vertentes com que me identifico e que mais fazem parte do meu repertório são a de autoria negra, de autoria indígena, literatura marginal, literatura periférica, material literário que está profundamente ligado às experiências de coletividades a que pertencem.

Aos poucos, essa trajetória foi me fazendo identificar que, se as histórias contadas expressam o compromisso e o interesse dos detentores de poder, a literatura pode ir na contramão disso, contando outras versões das histórias.

Como a ficção não tem esse compromisso com a verdade e como também o discurso ficcional, no caso dessa literatura que nós criamos, esse discurso ficcional, ele chega justamente cobrindo certa lacuna. O que a história não nos oferece – eu tô falando a história, ciência – a literatura ela pode oferecer. Esse vazio histórico é preenchido pela ficção (Evaristo, 2020a, 2 min 38 seg).

O vazio histórico, as tantas lacunas nas histórias que nos narradas afetam e impactam diretamente os nossos corpos. A história, por exemplo, que aprendi na escola desde a educação infantil até o ensino médio, é que nós, povo negro, descendíamos de *escravos*. Somente adulta tive a oportunidade de conhecer e saber que descendemos de pessoas que foram escravizadas, muitas delas reis, rainhas antes do sequestro no continente africano. Nosso povo não foi escravizado por ser inferior ou biologicamente mais forte, como muito já ouvi, mas para concretizar um projeto europeu de superioridade.

Retornando à questão da alteridade a partir desse meu exemplo dentro da escola, penso que “[...] a questão da alteridade na educação é imprescindível, pois o trato com outro é condição *sine qua non* para as relações no *espaçotempo* escolar [...]” (Berti, 2016, p. 58). De que modo esse outro e como esse eu me foram apresentados ao longo da minha vida? A quais referências dentro da literatura e das múltiplas expressões de arte eu tive acesso? Como pude ler o meu corpo e me entender a mim mesma e os meus pares?

Trabalhar esse passado é uma maneira também de reivindicar uma posição de dignidade no presente. E talvez mais do que isso ainda. Trabalhar esse passado na literatura é uma forma também de você afirmar a sua identidade afro-brasileira (Evaristo, 2020a, 6 min 22 seg).

Em sua dissertação de mestrado, Conceição Evaristo (1996) afirma que “a literatura negra é um lugar de memória” (Evaristo, 1996, p. 24). Se o é, qual memória queremos reivindicar? Quais memórias queremos contar? É importante e necessário sabermos de onde viemos para também sabermos para onde queremos ir. Se não sei quem eu sou e aonde quero chegar, qualquer coisa que me digam que sou e devo fazer será suficientemente bom para mim.

O movimento de olhar para trás me rememora *sankofa*, um importante ideograma pertencente a um conjunto de símbolos gráficos denominados *adinkras* representado por um pássaro com sua cabeça virada para trás segurando uma pedra na boca. “Os *adinkras* são de origem akan – povos situados na África Ocidental, majoritariamente em Gana e em parte na Costa do Marfim” (Nascimento, 2008, p. 29).

Essa simbologia nos faz refletir sobre um olhar para o passado como referência para se pensar o presente e o futuro: “Buscar factualidade concreta das experiências dos nossos ancestrais para trazê-la pro presente resignificando e pensando a nossa sobrevivência” (Njeri, 2020, 44min37seg). Olhar para trás é olhar não somente para o meu caminho, mas também para o caminho daqueles que me antecederam e pensar e estruturar esses novos caminhos no agora, no presente.

A literatura pode trabalhar nosso passado de uma forma problematizadora das histórias hegemônicas, de uma forma respeitosa com nossas histórias. Sendo a literatura a arte da palavra, a arte da linguagem:

A linguagem não é meramente um ato a ser executado, é a própria existência do ser em sua radicalidade, diversidade e imanência. Na linguagem, o ser encarna em muitos e encarna tantos outros, dribla, fita, ginga e desdiz. A linguagem nos permite o escape a toda forma de controle e limitação (Rufino, 2019, p. 115).

Podemos, assim, através da literatura, nos conhecer e nos reconhecer nas palavras. Podemos também retomar o poder, pois “a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (Cuti, 2010, p. 12).

Então, as literaturas aqui reivindicadas são as que expressam as histórias das pessoas e grupos subalternizados, dialogando positivamente com sua subjetividade, possibilitando criar novas e diferentes histórias.

Com esse sentido, desdobramos a pesquisa.

Da calma e do silêncio

(Conceição Evaristo)

Quando eu morder
A palavra,
Por favor,
Não me apressem,
Quero mascar,
Rasgar entre os dentes,
A pele, os ossos, o tutano
Do verbo,
Para assim versejar
O âmago das coisas.

Quando meu olhar
Se perder no nada,
Por favor,
Não me despertem,
Quero reter,
No adentro da íris,
A menor sombra,
Do ínfimo movimento.

Quando meus pés
Abrandarem na marcha,
Por favor,
Não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
Deixem-me quieta,
Na aparente inércia.
Nem todo viandante
Anda estradas,
Há mundos submersos,
Que só o silêncio
Da poesia penetra.

2 CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS, O ESPAÇO E O PROJETO

Este segundo capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresento a instituição DEGASE e as medidas socioeducativas existentes. Traço ainda um breve perfil das/dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Na segunda parte, detalho o projeto Escrevivendo a Liberdade, com destaque para como ele começou, algumas referências e escolhas metodológicas, como as oficinas são feitas e como o trabalho vem sendo desenvolvido ao longo de mais de quatro anos de projeto.

2.1 DEGASE e a socioeducação

Algo que acontece muito dentro do debate da privação de liberdade é a comparação entre a socioeducação e a prisão, igualando ambos, chamando-os de cadeia. Cadeia “de menor” e cadeia “de maior”. Porém, quem é educadora e estudante da área sabe a necessidade de se frisar que a socioeducação não é cadeia, socioeducação não é prisão. É preciso ter um cuidado com essas comparações, por mais que os próprios adolescentes, agentes socioeducativos e até pessoas da sociedade civil chamem por esse nome, é preciso que tenhamos um compromisso ético e um cuidado com as palavras utilizadas.

Um/a adulto/a preso/a está cumprindo uma pena enquanto a/o adolescente está cumprindo uma medida socioeducativa. Adulta/o comete crime, adolescente comete ato infracional. Tais diferenças podem parecer menos importantes para alguns, mas, enquanto educadora e pesquisadora da área, tenho um compromisso ético e político com as palavras e com o meu campo de pesquisa e atuação.

No estado do Rio de Janeiro, a instituição responsável por promover a socioeducação, executando as chamadas medidas judiciais de restrição e privação de liberdade (internação provisória, semiliberdade e internação) é o Departamento Geral das Ações Socioeducativas (DEGASE). Criado pelo Decreto nº 18.493 de 26/01/1993, o órgão tem:

[...] a responsabilidade de acautelar, tratar e atender os adolescentes autores de ato infracional, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal de 1988. Vinculado à Secretaria de Educação, é parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, operando em articulação com diferentes setores das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil no sentido de promover e garantir a efetivação dos direitos humanos e a proteção integral da criança e do adolescente, em particular do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas (Departamento [...], 2022, n. p.).

Antes de desdobrar o que são as medidas socioeducativas, é importante mencionar que o DEGASE foi criado após dois grandes marcos históricos brasileiros. O primeiro foi a promulgação Constituição Federal de 1988, criada após o fim da ditadura empresarial-militar com intensa participação da sociedade brasileira, resultando em um documento com direitos sociais dos cidadãos, inclusive o direito das ditas minorias. que na verdade são maioria em quantidade populacional, mas minorias por serem historicamente colocadas à margem e por passarem por privações de direitos. O segundo importante marco é a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que desenvolveu políticas de atenção à infância e à adolescência, bem como a política de proteção integral para crianças e adolescentes.

A criação do DEGASE pelo Decreto nº 18.493, de 26 de janeiro de 1993, insere-se diretamente em uma política de reestruturação e de descentralização político-administrativa proposta pela CF (1988) e pelo ECA (1990), quando órgãos municipais e estaduais assumem a responsabilidade pela implementação, execução e fiscalização das políticas públicas de atendimento às crianças e aos adolescentes. Com isso, foram extintos, no início dos anos 90, os organismos federais de execução: a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor) e a FCBIA (Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência). A crítica central ao atendimento promovido pela FUNABEM, cuja execução dos seus serviços dava-se através das Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEM's), era de que esse sistema produzia isolamento e segregação (Departamento [...], 2022, n. p.).

Além de isolamento e segregação, a Federação Estadual para o Bem-estar do Me (FEBEM) ficou muito conhecida pelos relatos de tortura, superlotação e fuga de adolescentes. Alguns anos após a criação do DEGASE, em 2006, foi construído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que se trata de uma política pública para garantir os preceitos pedagógicos estabelecidos no ECA. Além de propor ações educativas, o SINASE articula também os três níveis de governo para se atingir um melhor atendimento para a/o adolescente e dispõe sobre uma

corresponsabilidade entre família, sociedade e o Estado. O documento passa a orientar o sistema socioeducativo brasileiro, do qual participa o DEGASE.

O conceito de socioeducação nasce com o ECA, “contudo, no referido estatuto, não há nenhuma formulação teórica sobre o conceito de socioeducação; na verdade, o termo não aparece no ECA, apenas sua forma adjetiva, em expressões como programa socioeducativo e medida socioeducativa” (Bisinoto; Oliva; Arraes; Galli; Amorim; Stemler, 2015, p. 579). No ECA, aparecem a organização estrutural e o funcionamento das instituições de atendimento, mas não há nele uma definição de fato sobre a socioeducação.

A pessoa responsável pela criação do termo foi o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, coordenador da equipe de redação do ECA e importante pedagogo e estudioso dos direitos das crianças e das/os adolescentes. “[...] Entende-se que a socioeducação emergiu com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas [...]” (Bisinoto; Oliva; Arraes; Galli; Amorim; Stemler, 2015, p. 581). Pensar a socioeducação foi um grande divisor de águas para a forma como era tratado o conflito com lei anteriormente, pautado em punição, coerção e correção. A criação da socioeducação está ligada a afirmação e efetivação dos direitos de adolescentes que cometeram um ato infracional, entendendo que essa é uma fase da vida crítica, em que estão em pleno desenvolvimento.

No total, existem seis medidas socioeducativas que podem ser aplicadas as/aos adolescentes, quando autoras/es de atos infracionais: advertência; reparação ao dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. Assim organizadas, hierarquicamente, da medida mais leve à mais pesada, sendo a semiliberdade e a internação, medidas de meio fechado sob a responsabilidade do DEGASE.

As medidas socioeducativas são seis e estão previstas no capítulo IV, do art. 112 ao 125 do ECA: advertência, consistindo em admoestação verbal, reduzida a termo e assinada; obrigação de reparar o dano, caracterizada pela restituição da coisa, ressarcindo os danos e compensando o prejuízo da vítima; *prestação de serviços à comunidade* (PSC), consistindo na realização de tarefas gratuitas em entidades assistenciais ou em programas comunitários ou governamentais, sem que prejudique a frequência escolar ou jornada de trabalho; *liberdade assistida* (LA), em que o jovem e sua família são acompanhados por uma equipe multiprofissional, sem que haja afastamento da família; *semiliberdade* (SL), consiste em medida restritiva de

liberdade, podendo ser determinada desde o início da medida ou como forma de transição do meio fechado para o meio aberto; e *internação*, consistindo na privação da liberdade (Barbosa, 2020, p. 31).

O governo estadual é encarregado da execução das medidas de meio fechado (semiliberdade e internação) e as esferas municipais são responsáveis por coordenar as medidas de meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida).

Atualmente, o DEGASE conta com 24 unidades socioeducativas espalhadas pelo estado do Rio de Janeiro. Destas, 14 são destinadas à medida socioeducativa de semiliberdade — nas unidades chamadas de Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) — e 10 unidades são destinadas à medida socioeducativa de internação e/ou à internação provisória, nas unidades chamadas de Centro de Socioeducação (CENSE). Já as medidas de meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) são cumpridas através dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

A Constituição Federal, o ECA e diferentes outros documentos normativos, leis e decretos tratam do direito à educação, independentemente da idade e da qualificação para o trabalho, dentre tantas outras coisas. O direito à educação e a profissionalização é para todos, portanto não exclui a/o jovem que está em cumprimento de medida socioeducativa. Lembremos que:

A aplicação dessas medidas objetiva atender, igualmente, as dimensões jurídico-sancionatória e ético-pedagógica, constituindo-se como uma responsabilização do adolescente frente ao ato infracional praticado. Entretanto, conforme o consagrado pela legislação, em sua execução deverá prevalecer a função pedagógica, tornando-se um mecanismo para ressignificação da conduta do adolescente através de ações educativas que propiciem o seu desenvolvimento (Godoi, 2017, p. 12-13).

Tal função pedagógica é o coração deste trabalho, por isso voltaremos a ela com mais atenção. Aqui, objetivamos apresentar a estrutura responsável pelo encaminhamento socioeducativo aos adolescentes que cometeram atos infracionais.

No último relatório feito sobre jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro, encontramos o resultado de uma pesquisa realizada pelo DEGASE em parceria com a UFF, quando foram entrevistados, por meio de questionário de questões fechadas, 307 jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro.

Os dados nos informaram que mais de 75% se autodeclaravam negros (pretos e pardos) e mais de 80% residem em territórios periféricos (Mendes; Julião, 2019). Confirmamos os dados, que continuam sendo reafirmados até o presente momento. desde o primeiro momento que adentramos o sistema.

Assim, pelo relatório e pelo cotidiano observado, vê-se que a juventude encarcerada é composta por adolescentes negros, periféricos e com baixas condições socioeconômicas. O que assusta ainda mais, pois, segundo diferentes pesquisas e relatórios, a interseção de jovem, negro, periférico e com baixas condições é o perfil de quem também é mais violentado e assassinado no Brasil:

Como mostram os dados apresentados nos diversos diagnósticos publicados no país, os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos (Julião; Ribeiro; Godói, 2015, p. 161).

Ser jovem, negro e periférico é estar na constante mira da violência, das múltiplas vulnerabilidades e precariedades. Os dados mostram que a/o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa já passou por inúmeras privações de direitos antes de cometer o ato infracional. Falta de acesso a uma moradia digna, à saúde, a uma educação de qualidade, à alimentação, à segurança e ao lazer. Não há como olhar somente para a/o jovem que cometeu o ato infracional e o que ela/e representa no momento da apreensão e o corpo privado de liberdade, é preciso um olhar cuidadoso para o histórico dessa/e jovem e para os caminhos que lhe foram possibilitados até ali. Afinal:

Nascemos em determinada classe, cidade e país. Nosso corpo traz marcas que nos distingue positiva ou negativamente na sociedade. Nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social. Digo isso para criticar a **tese pós-moderna do nomadismo**, ou seja, de que a identidade é um campo de livre escolha. O que somos seria apenas uma questão de força de vontade. Isso não é verdadeiro. Quando as oportunidades objetivas de inserção e integração social são extremamente desiguais compromete-se o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade. [...] Somos, em verdade, o resultado de complexo jogo de interações entre nossas escolhas individuais, as relações intersubjetivas e as coerções que nos impõem as estruturas sociais (Carrano, 2007, p. 7, grifo do autor).

Pensar nessas e nesses adolescentes e em suas subjetividades construídas, não como apenas escolha de cada um/a deles/as, mas também como fruto das estruturas sociais, é importante para sairmos de um lugar comum de apontar o dedo e criminalizar tal corpo. Em geral, um corpo negro.

Essa estrutura hegemônica nos forma para:

[...] olhar o corpo do outro e a priori condená-lo, enquadrá-lo, aprisioná-lo em qualquer lugar, principalmente em lugares que despotencializem, inibam, matem por incapacidade de ver vida, cultura, sabedoria, beleza, inteligência, qualidades positivas no outro, afeta qualquer pessoa (Trindade, 2001, p. 84).

Para mudar o olhar e a situação, requeremos diferentes estudos, pois o âmbito socioeducativo pode ser um local em que essas mudanças comecem a ocorrer. Como defende Barbosa (2020, p. 122):

[...] é somente após começarem a cumprir a medida socioeducativa que os jovens começam a acessar os seus direitos básicos, entre eles, a educação e a profissionalização, sendo essencial a garantia desse direito como ferramenta para possibilitar a autonomia e a emancipação dos jovens.

No entanto, como é local de cumprimento de uma infração, considero algo que não deveria acontecer, pois não é somente neste ambiente de privação de liberdade que essa/e adolescente deve ter seus direitos garantidos.

Abrimos um caminho para outros debates quando nos interessamos pelas histórias de vidas dessas pessoas, quando entendemos que, para pensar e fazer qualquer atividade educacional, é necessário que saibamos quem são as/os sujeitos com quem estamos trabalhando e o porquê fazemos o que fazemos. Em uma concepção de educação em que a criança/jovem/adulto seja valorizada e respeitada (Freire, 1991; Masschelein, Simons, 2014), é necessária uma formação para a sensibilidade, pela qual possamos ouvir histórias e narrativas de cada uma dessas pessoas; ouvir, muitas vezes, para além do que as palavras estão dizendo; ouvir e sentir com o corpo todo; ouvir e sentir o silêncio e o não dito.

Essa forma de pensar e olhar traz a necessidade de uma compreensão ética, estética e política do nosso trabalho com a educação. A literatura e a escrivência têm indicado que “[...] escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” (hooks, 2013, p. 58). Com esses princípios e entendendo o contexto em que o Escrivendo a Liberdade se insere, avanço, apresentando o projeto.

2.2 Escrevivendo a Liberdade

O Escrevivendo a Liberdade atua há quase cinco anos realizando oficinas de literatura e escrita com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa dentro de unidades de privação de liberdade do DEGASE e com familiares dessas/es adolescentes, no estado do Rio de Janeiro. O projeto foi gestado e ganhou vida pelas mãos da professora Vanusa Maria de Melo, a partir de sua vasta experiência como professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas localizadas em presídios e em uma unidade socioeducativa no Rio de Janeiro. Foi dentro da UFF, em parceria com a professora da Faculdade de Educação da instituição, Sandra Maciel de Almeida, que o projeto ganhou o apoio de bolsistas e começou a sua execução, no início de 2019.

Inicialmente, o projeto ofertou um curso de extensão sobre mediação de leitura e escrita, que além de ser o pontapé inicial da formação das bolsistas para atuar no sistema, também foi aberto à comunidade acadêmica, possibilitando trocas e debates amplos acerca das escrevivências e da literatura. Desde o início no projeto, frisou-se a importância de nossa formação continuada, que segue sendo uma de nossas grandes bases. Para além desse curso inicial no primeiro semestre de 2019, começamos a nos reunir semanalmente para estudos, planejamentos e avaliações sobre as oficinas que mais também passariam a ser semanais em uma unidade do DEGASE.

Começamos nossas oficinas de escrita e literatura em julho de 2019, após parceria firmada com a Escola de Gestão Paulo Freire, do DEGASE, na única unidade responsável pelo público feminino em situação de privação de liberdade do estado do Rio de Janeiro, o Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC). Sob a orientação da professora Vanusa, começamos oficinas semanais com aproximadamente 15 adolescentes em privação de liberdade, pelo período de duas horas, ininterruptamente, até março de 2020, quando do decreto que determinada afastamento social em função da pandemia de Covid-19, que afetou o mundo.

Ficamos por mais de um ano sem poder fazer as oficinas presencialmente na unidade devido às restrições sanitárias. Lidamos com a situação levando *kits* com

materiais de escrita, folhas, etiquetas, lápis, vídeos, livros e cartas feitas pela equipe do Escrevivendo: coordenadora, bolsistas e voluntárias.

Elaboramos essa nova forma de trabalhar para nos adequarmos às possibilidades frente à pandemia e para podermos seguir trocando com as adolescentes e proporcionando-lhes acesso a materiais de escrita e a livros de literatura, aos quais elas já mostravam bastante interesse. Foram algumas idas e voltas com *kits* de materiais e cartas. Muitas das adolescentes que encontramos no retorno em 2021 comentaram sobre a importância de terem recebido nossos materiais em tempos tão difíceis nos quais elas ficaram meses sem poder também receber visitas de suas famílias.

No começo de 2021, retornamos ao trabalho semanal e presencial com as/os adolescentes, o que mantemos até os dias de hoje, dezembro de 2023. Por situações internas do DEGASE, não estamos mais na unidade feminina, desde o final de 2021, mas seguimos com o trabalho em uma unidade masculina, também de internação. Nos anos 2021 e 2022, trabalhamos em outras duas unidades masculinas – CENSE Ilha³ e Escola João Luiz Alves (EJLA)⁴; há mais de um ano, somente no CENSE Dom Bosco. Todas as unidades mencionadas são localizadas na Ilha do Governador/RJ.

Existe muitas diferenças entre a unidade feminina e as unidades masculinas de privação de liberdade. A primeira delas no número de adolescentes dentro das unidades e na quantidade de unidades. Para todo o estado do Rio de Janeiro, há somente uma unidade feminina de privação de liberdade, localizada na Ilha do Governador, são seis unidades masculinas espalhadas pelo estado, em Belford Roxo, Campos dos Goytacazes, Ilha do Governador (2), Nova Friburgo e Volta Redonda.

Outra diferença existente é entre as unidades de privação de liberdade e as unidades de liberdade provisória. Nas primeiras, as/os adolescentes que já tiveram medida socioeducativa atribuída e podem cumpri-la entre seis meses e dois anos. Na liberdade provisória, estão aguardando ainda o primeiro contato com a juíza e a medida socioeducativa imposta. Nessas, podem ficar até 45 dias. Quando atuamos em uma unidade desse tipo, notamos um impacto grande na continuidade do nosso

³ CENSE Ilha (Centro de Socioeducação Ilha): unidade masculina de internação provisória.

⁴ Escola João Luiz Alves (EJLA): unidade masculina de internação.

trabalho, pois o grupo de adolescentes está sempre mudando, dificultando o processo de contato com a literatura.

É importante aqui também ressaltar um trabalho realizado pelo Escrevivendo a Liberdade com familiares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Casa Mãe Mulher, espaço de acolhimento para familiares que vão visitar os adolescentes internos na unidade CAI Baixada⁵, o qual ocorreu por quase dois anos, entre 2020 e 2022.

As oficinas realizadas durante o projeto são suleadas (partindo aqui de uma diferente episteme que coloca o Sul como referência⁶), com literaturas de autoria negra, literatura marginal, periférica, suburbana, contra hegemônica, transgressora. Essa escolha ocorre tanto pela compreensão de quem são os corpos que estão diante de nós nas oficinas e como eles nos atravessam, quanto pela necessidade de uma urgente ruptura com o epistemicídio (Carneiro, 2005), que aniquila os saberes-fazer dos povos originários, afro-brasileiros e todos aqueles que não perpetuam com a lógica do colonizador.

Sobre a escolha da literatura, no primeiro capítulo deste trabalho, falei sobre a importância de nos vermos nas literaturas e termos a possibilidade de lidar com nossas histórias, sentimentos e desejos e sobre a juventude se conhecer e ver para além dos estereótipos e estigmas impostos.

Trazer essas ideias para compreender a dimensão da escrevivência requer entender que, para encorajarmos a escrita a partir de suas próprias narrativas, é necessário dialogar com uma literatura que faça sentido para as/os adolescentes, uma literatura que na maioria das vezes nos foi negada.

Chimamanda Adichie (2009), escritora nigeriana, em um conhecido discurso que se tornou um livro⁷, conta uma história sobre quais livros lia na infância e de que forma se relacionava com o mundo e as criações a partir dessas histórias — brancas, eurocêntricas e distantes de sua realidade: “A meu ver, o que isso demonstra, é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história” (Adichie, 2009, 1min45seg).

⁵ Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo (CAI-Baixada): unidade masculina de internação localizada em Belford Roxo/RJ.

⁶ A Origem do suleal. *Instituto de Estudos Latino-americanos*, Florianópolis, 23 out. 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-suleal/>. Acesso em: 9 out. 2020.

⁷ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Se refletirmos acerca de quais histórias nos foram contadas e quais histórias escritas nos foram apresentadas e reproduzidas ao longo da vida, entenderemos o que Chimamanda Adichie coloca como o perigo da história única. A escritora conta como as personagens das histórias que criava na infância eram brancas, loiras, brincavam na neve e tomavam cerveja de gengibre, pois era assim que entendia que personagens de livros e filmes poderiam ser. Só que nenhuma dessas características lhe eram familiares, pois destoavam completamente da sua realidade nigeriana. Essa história única foi disseminada para nós como uma verdade absoluta, tirando-nos o direito de compreender nossas histórias como possíveis de serem contadas.

A multiplicidade de culturas, povos, nações, tradições e vidas existentes em nosso planeta nem sempre foi colocada em pauta e, muitas vezes, foi colocada de forma pejorativa e excludente a tudo aquilo que não era branco e eurocêntrico. Nossa escolha de literatura vai justamente na direção contrária dessa história única. Caminhamos ao encontro das nossas histórias, dos nossos ancestrais, dos nossos semelhantes.

A periferia tem produzido diferentes formas de literatura (Ferréz, 2005), apesar de todas as negações, privações e violências por que passa, produz uma literatura de rua com sentido, princípio e ideal. Uma literatura marginal, que dialoga verdadeiramente com as pessoas, que aproxima e não afasta, que representa a cultura e as multiplicidades de um povo:

A Literatura Marginal, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias*, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, isto é, de grande poder aquisitivo. Mas alguns dizem que sua principal característica é a linguagem, é o jeito como falamos, como contamos a história, bom, isso fica para os estudiosos o que a gente faz é tentar explicar, mas a gente fica na tentativa, pois aqui não reina nem o começo da verdade absoluta (Ferréz, 2005, p. 12-13).

Compreendo, então, a literatura e a escrita enquanto alguns dos direitos negados a uma grande parcela da população, de quem sabemos qual a raça, a condição socioeconômica e o território que habita. Já conhecemos muitas das negações que essas/es jovens passam além da privação do seu direito de ir e vir. A literatura e a escrita vêm justamente para cumprir, assim, o propósito de colaborar

para que contem suas próprias histórias, narrem suas escrevivências (Evaristo, 2017a).

É o direito de contarmos “[...] nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande” (Evaristo, 2017a, n. p.). A literatura e a escrevivência podem, então, ser vistas como direitos fundamentais a uma vida plena, humanizada, valorizada.

No *Escrevivendo a Liberdade*, a compreensão da literatura, portanto, não é como algo redentor, assim como não faz parte de uma lógica salvacionista, pois a compreendemos como um direito histórico e cultural (Castrillón, 2011). O não-acesso à leitura é um entre muitos mecanismos de exclusão. Por isso, buscamos fazer de nossa atuação um meio de propiciar acesso e afirmar um direito que entendemos ser fundamental e necessário. Como Conceição também sugere, devemos nos “apossar da escrita como direito” (Evaristo, 2018, 18 min 05 seg).

Pensamos muito nos direitos básicos para garantia de uma vida plena, mas geralmente não se pensa no direito à arte, à cultura, ao lazer. Ressalto que o exercício pleno da cidadania, historicamente negada a essa juventude em cumprimento de medida socioeducativa, requer acesso aos demais direitos previstos no ECA e em outros documentos legais.

Para organizar as oficinas de literatura e escrita, buscamos nos círculos de cultura de Paulo Freire (1991) e nos círculos de leitura de Rildo Cosson (2014), a importância da formação em roda para os nossos encontros, configuração espacial que pressupõe igualdade e não-centralidade entre quem participa. A literatura com que trabalhamos, a atividade de escrita que propomos, a forma como nos organizamos espacialmente, tudo isso são escolhas que fazemos e que perpassam nossas “ações pensamentos” éticos, estéticos e políticos.

Nossas oficinas têm a duração geralmente de duas horas, gostamos de estar com, no máximo, 15 adolescentes, para que possamos dar conta de apoiar individualmente todas/os que precisem. Iniciamos sempre nos sentando em roda, da forma mais descontraída possível, e desdobramos com uma conversa para saber como foram os últimos dias e trocar algumas novidades de dentro e de fora.

A dinâmica da unidade e o tempo que já estamos com o grupo interfere na profundidade dos primeiros assuntos e na intimidade que vai se estabelecendo com o tempo. Após essa conversa inicial, engatamos uma atividade que chamamos de

“quebra-gelo”, quando todos se apresentam e de alguma forma respondem a alguma pergunta ou situação. É uma forma de nos conhecermos melhor e de também destravarmos um pouco as palavras. Segundo a professora Denise Carrascosa:

[...] as linguagens, e partimos dessa premissa básica, que a linguagem em suas diversas expressões artísticas, e na sua expressão literária, ela constitui as subjetividades, seus limites, suas interdições, suas rupturas, suas fraturas, suas potências, suas luminosidades, seus caminhos, em conexão com obviamente a inserção social das pessoas. E os mecanismos de linguagem através da arte podem oxigenar, reconectar, revigorar processos de violência que são executados também, mas não só, através da linguagem (Mesa..., 2021, 18 min 26 seg).

A literatura e a proposta de escrita escolhidas para o dia acontecem de acordo com algo que surgiu do interesse das/os adolescentes nos encontros anteriores ou de algo que nós, enquanto educadoras, gostaríamos de apresentar. A opção dos textos — e às vezes também dos filmes, imagens e músicas — é um trabalho bastante complexo e que exige de nós bagagem literária e cultural. Para tudo feito, há intencionalidade e comprometimento.

Seguimos em roda e geralmente fazemos a leitura do texto escolhido de maneira coletiva, em que cada pessoa lê um trecho e a próxima já engata, dando sequência à leitura, até que finalizamos. Selecionamos textos de diferentes gêneros textuais: poesias, crônicas, contos, tirinhas, partes de romances, letras de música. Após a leitura, conversamos sobre como o texto chegou a cada pessoa e, enquanto educadoras, sempre temos algumas partes que queremos destacar e colocar em evidência na roda.

A proposta da atividade de escrita é feita após todas essas trocas e sempre tem relação com o texto lido. Nada é solto ou desconexo, tudo está dentro da proposta e das nossas intencionalidades. Na hora da atividade de escrita, as educadoras presentes se dividem com as/os adolescentes que precisam de algum apoio nesse momento, seja com incentivo para fazer o trabalho ou com auxílio na escrita do texto.

No tempo que ficamos na unidade feminina, encontramos pouquíssimas adolescentes com dificuldade com a escrita, o que é bastante diferente nas unidades masculinas, onde o número de adolescentes não alfabetizados é bem grande. É comum termos que nos sentar ao lado de um dos adolescentes e servir como

escriba para o texto deles, escrevendo o que ditam para nós. Nesse exercício, há um cuidado ainda maior que devemos ter para que não façamos alterações gramaticais ao redigir o texto falado ou que utilizemos do nosso repertório de palavras para alterar algo no texto do adolescente.

Como não estão na idade regular obrigatória para a efetivação da alfabetização, na educação básica, vivenciam a chamada distorção idade-série. Isso é constante dentro do sistema, visto que a grande maioria dessa juventude já evadiu a escola e/ou repetiu algum ano escolar em um dado momento, como pudemos observar com a pesquisa mencionada na primeira parte deste capítulo.

Conversamos, lemos, escrevemos e, por fim, pedimos para que socializem o texto escrito, lendo na roda em voz alta. As produções textuais são diversas e o ato de ler em voz alta também faz parte das nossas intenções. Ler em voz alta é também se ouvir, é se permitir ser ouvido por outra pessoa, é se permitir ser atravessado por outra história, por uma outra entonação, por outras palavras memórias, por outras escrituras.

Acredito que para compreender e atuar a partir da pergunta-motriz da pesquisa, é necessário estar a par de parte do trabalho que fazemos. Digo parte porque não acredito na possibilidade de colocar em palavras o todo, exatamente tudo que é experienciado no exato momento da oficina e nas reverberações após. Por isso, é necessário, de alguma forma, expor um pouco da lente com a qual enxergo e vivencio, para que entendam o porquê dos meus porquês.

O interesse em como a literatura e as escrituras chegam a essas/es adolescentes só é possível a partir deste trabalho com o *Escrevendo a Liberdade*. Após ouvir que “só se faz o caminho caminhando”, entendi que só posso escrever, refletir e questionar a partir do que eu faço, justamente por estar fazendo. É preciso estar, se pôr e viver em constante movimento para que daí surjam mais movimentos, mais caminhos e mais encruzilhadas.

[...] o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual

nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode e pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. Historicamente, no Brasil, as experiências das mulheres negras se assemelham muito mais às experiências de mulheres indígenas. E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influenciou e influencia em minha subjetividade. E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvincula totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora? (Evaristo, 2009, p.18).

Não consegui deixar de mencionar esse longo trecho de Conceição Evaristo (2019), pois ela fez-me indagar se há possibilidade de uma escrita desvincilhada de si. Desvincilhada das experiências, memórias, sentidos de quem a escreveu? Concordo com Conceição Evaristo quando ela diz que, mesmo no inventar, no criar a ficção, ainda é seu corpo que escreve, então a escrita será subjetiva, feita a partir das suas perspectivas e das suas experiências. As palavras que desaguamos são como extensões de nosso próprio corpo, desse corpo-palavra.

Coloco-me a pensar sobre a potência do incentivo à literatura e às escrevivências em um espaço de educação não-formal (tal qual aquele no qual trabalhamos no contexto socioeducativo) como a possibilidade de um ambiente de valorização dos sujeitos que ali estão. A literatura apresenta-se, então, enquanto dispositivo para o reconhecimento de si, assim como a escrevivência também pode ter tal papel de reconhecimento e autoconhecimento.

Dessa forma, é fundamental pensar em espaços educativos que sejam centrados no acolhimento e enaltecimento das particularidades de cada um. Segundo bell hooks (2013, p. 17), “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”.

Sentir e compreender essa comunidade de que bell hooks fala é voltar o olhar também para o meu corpo enquanto educadora nesse espaço, pensar meu entusiasmo nos encontros, nosso interesse mútuo, o olhar atento e a escuta sensível. Assim, evidenciamos a necessidade de olharmos para além do que os olhos podem ver, ouvirmos além do que as palavras verbalizam, sentir mais

profundamente do que está na primeira camada e no corpo-território externo e interno de cada uma dessas adolescentes.

Somos convocadas/os a falar sobre uma descolonização não somente dos saberes acadêmicos, mas também dos nossos corpos, das nossas (re)existências. Descolonizar, aqui, tem sentido de respeito e consideração às identidades e culturas presentes na constituição de nossa história, descolonizar em respeito a nós mesmas. Nesse sentido, rompemos com uma epistemologia moderna, para pensar e fazer uma educação antirracista pautada na interculturalidade dos diálogos: “E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (Gomes, 2012, p. 105).

Nesse processo, para dialogar, é preciso inicialmente entender que esse outro que nos atravessa é um sujeito de direitos, vontades, desejos, contexto. É preciso olhar, ouvir e sentir para além do que está posto e do que está na primeira camada. É necessário sensibilidade e compreensão para que o nosso trabalho caminhe valorizando as vidas que encontramos. Mudamos a forma predominante de ver alguns corpos, quando:

[...] a gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (Trindade, 2000, p. 9).

Apesar de a sociedade negar a existência dessa juventude, nosso trabalho é construído a partir de um compromisso com a transformação social e com um querer educar para a vida e suas tantas possibilidades. Educar para a vida é sermos capazes de fascinar esse outro com que encontramos e possibilitar múltiplos crescimentos e aprendizagens. Educar para a vida é investir na nossa juventude negra e periférica, que está morrendo e/ou sendo encarcerada diariamente, é acreditar na educação como vetor de transformação e mudança, é proporcionar às/aos jovens que se mantenham vivos e tenham os subsídios e instrumentos para tal.

Após esse mergulho nas escrevivências e na literatura a qual o Escrevivendo a Liberdade acredita, entendo a necessidade de reconstrução e, como afirma Denise Carrascosa, de: “[...] reconstituição de memórias, de narrativas [...]” (Mesa, 2021, 20 min 27 seg). Já que as que nos foram apresentadas foram, em muito, não verdadeiras e nos violentaram, caminhamos em direção a ouvir, olhar com atenção as/os adolescentes participantes das oficinas dentro da uma unidade de privação de liberdade, para buscar compreender o impacto das oficinas e do contato com as escrevivências e a literatura em suas vidas.

No próximo capítulo, nos deteremos nessas experiências, o diálogo com a literatura e o quanto essas afetações nos auxiliam a materializar um tipo de educação.

Oficina de poesia

(setembro/2009)

(Sérgio Vaz)

— O que é poesia? — o menino me perguntou.

— Poesia é a forma diferente de olhar as coisas — respondi.

Perguntei, segurando um copo d'água na mão:

— O que tem nas minhas mãos?

— Água — todos responderam.

Perguntei de novo:

— O que tem nas minhas mãos?

— Água.

Perguntei mais uma vez, só que desta vez alguém lá no fundo disse:

— Mar.

Do outro lado, alguém disse:

— Chuva.

— Enchente.

— Lágrimas.

— Vida.

— Suor.

— Refrigerante.

— Suco.

— Banho.

Etc., etc., etc.

Aí eu disse:

— Pera lá, mas agora há pouco não era só um copo de água? — hahahaha...

E todos nós rimos como se a dor não existisse.

E a água da poesia quase afogou meus olhos.

O coração já tinha transbordado há muito tempo.

3 EXPERIÊNCIAS ENTRE CORPOS, LEITURAS E ESCRITAS

Iniciar este terceiro capítulo não foi tarefa fácil. Após a qualificação da pesquisa, em setembro de 2022, sinto que congelei. Não sei se por medo de não dar conta do que me foi falado e do que eu precisaria mudar e de como precisaria seguir com o trabalho. Não sei se porque com a qualificação já havia alcançado algo de vitorioso para mim, deixando de perceber todo o processo, assim como o título de mestra sendo também uma vitória. Não sei se por tudo isso e tantas outras coisas... O que eu sei é que congelei. Travei. Fiquei parada e emperrada no mesmo lugar — que nunca é o mesmo lugar, não é mesmo?

Por um longo tempo, ao abrir o arquivo deste trabalho, começava a chorar desesperadamente. Um choro forte, com uma sensação de dor aguda no peito. Inúmeras vezes, eu me vi sentada na frente do computador por horas sem conseguir digitar uma palavra sequer, alternando entre fortes lágrimas e pensamentos de “vambora, você consegue, força”. Sei que os compromissos com dois empregos e os cuidados com uma casa e uma família tiram muito de nosso tempo e das nossas forças, mas sempre senti como um congelamento que vai muito além disso.

As análises e investigações advindas daí processo, tenho deixado para minha psicanalista, tendo finalmente retomado o processo de análise no mês de agosto de 2023. É importante falar do como é necessário compartilhar o que sentimos, não somente com um profissional, mas também com as pessoas em quem confiamos e consideramos próximas. Não me considero uma pessoa sozinha, tenho uma família relativamente próxima de mim, amigas e amigos também bastante próximos. Porém, me vejo como uma pessoa que se afasta dos outros à medida que vou tendo muitos problemas. Não sou de compartilhar minhas dores e às vezes até para compartilhar as alegrias também tenho alguma dificuldade.

Nesse processo, senti que, ao compartilhar, o monstro se torna um pouquinho menor dentro de mim. Falar em voz alta para um outro alguém ouvir é também falar para mim mesma, pois o exercício de nos ouvir em voz alta é algo que, já naquele exato momento, nos permite ter outras ideias sobre os fatos ocorridos. Ouvir uma palavra amiga, ganhar um colo, um afago, trocar experiências vai para além de compartilhar porque estou mal ou precisando de ajuda, tem muito mais a ver com me permitir viver de uma forma mais sincera e corajosa.

Sobre a coragem, falarei um pouco mais à frente, porque compreendi que a minha pedagogia e a pedagogia feita nas oficinas do *Escrevivendo a Liberdade*, são um ato de encorajar o outro e a nós mesmas. Por isso, tentarei me fazer ser compreendida acerca do porquê preciso começar falando de mim para depois seguir falando do trabalho, das experiências e das e dos adolescentes. Assim como Audre Lorde (2020, p. 106):

Se eu não trazer tudo o que sou ao que estiver fazendo, então não trago nada, ou nada de valor duradouro, pois omiti minha essência. Se não trago tudo o que sou para vocês, aqui, falando sobre o que sinto, sobre o que sei, então cometo uma injustiça. O que puderem usar, levem com vocês; o que não puderem, deixem pra lá.

Seria injusta comigo e com quem lê este texto pesquisa me retirar do meu próprio trabalho. Não consigo me desvencilhar de mim para escrever, talvez por isso também a escrita possa parecer às vezes tão dificultosa para mim. Não é somente escrever algo acadêmico, uma revisão bibliográfica ou um estudo sobre algo já feito, é sobre algo vivo, que está em movimento, sobre mim, minhas experiências, as pessoas que encontro e com as quais troco nas minhas andanças.

Por vezes, sinto que minha dificuldade para escrever e corporificar a minha própria escrevivência não parece uma dificuldade, parece-me algo que foi imposto, foi colocado em mim, algo que, não especificamente alguém em um único momento da vida, mas é como se fosse uma marca de diferentes experiências minhas, de diferentes vivências. Tais vivências me fizeram acreditar — na verdade, desacreditar de mim mesma — que minha escrita não é boa, não tem coerência, não precisa existir, não é válida.

Seria necessário trabalhar essa autoestima literária... Não, não seria esse nome, mas escrever para mim não é somente o ato de escrever, é o ato de reescrever uma outra Jéssica. De reescrever e talvez de reviver, reacender minha criança que não tinha esses medos, esses “desvalores” ou desvalorização imposta. Escrever este trabalho de conclusão de mestrado, um artigo ou um resumo expandido é escrever algo não somente acadêmico, mas minha própria escrevivência. É também um ato de reescrita da minha própria história, das minhas próprias feridas, fendas e fissuras.

Reflito então se não seria este trabalho meu, enquanto educadora no *Escrevivendo a Liberdade*, enquanto pessoa que encoraja a juventude em privação

de liberdade a escrever, um movimento de encorajar a mim mesma também? Ao dizer para o outro que sua escrita é e está bacana, que sua escrita está bonita, que está poética, que a escrita de cada um é própria e somente por isso já se torna bela por ser algo seu, por ser algo de dentro de si, não seria também o movimento de resgatar a minha própria escrevivência e a minha própria autoestima diante do que escrevo?

hooks (2013, p. 35) afirma que “[...] encorajamos os alunos a correr riscos”. Não seria então essa escrita um ato de coragem, como um ato de correr riscos? Permitir-se participar de uma oficina de escrevivência e literatura teria a função de encorajar a correr riscos? Falar de si, escrever sobre si, buscar palavras para escrever uma história, para narrar algum fato, para compartilhar uma ideia, não seria tudo isso um eterno correr risco, um eterno se lançar ao abismo? Ao escrevermos, não sabemos como esse outro vai receber, como vai interpretar nosso texto. A escrita sem muitas amarras, mais fluida, sem correções não nos coloca em risco? Nos expomos?

[...] soltar a palavra, especialmente a escrita, deixar o corpo expandir sua fala, sua expressão com tesão, desejo, envolvimento, é muito difícil. Falar do corpo, se a palavra não for morta é falar de si próprio, é falar do próprio corpo, é expor-se, comprometer-se, é arriscar-se, descobrir-se e é convidar pessoas a se aventurar conosco neste desafio (Trindade, 2001, p. 65).

E que enorme aventura essa de falar do e com o próprio corpo! Talvez, conforme disse acima, quando compartilhamos algo, dividamos um peso. Ao compartilhar algo, convidamos essa outra pessoa — e também a nós mesmas — a um novo olhar, a uma nova fala, a uma nova experiência sobre o que foi compartilhado. Não haveria como convidar essa juventude a correr o risco de se desnudar, sem que eu também arrisque e me jogue de corpo e alma com elas e eles nas oficinas.

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia (hooks, 2013, p. 35).

Existem duas coisas diferentes, mas que confluem como dois rios que se encontram em algum momento de seus percursos, que são: o meu fazer enquanto

pessoa, educadora e professora e o fazer pedagógico, mas não apenas pedagógico, do projeto Escrevivendo a Liberdade. Há algumas muitas semelhanças em nossos *saberesfazeres*, mas creio que uma não existe somente a partir da outra, elas coexistem, como disse acima, confluem, a exemplo de dois rios que se encontram e expandem seu tamanho, posteriormente se tornando um só.

Esta dissertação de mestrado não busca esmiuçar e contar com detalhes como são as oficinas do Escrevivendo a Liberdade, muito menos dar um passo a passo do nosso trabalho. Não é, portanto, um exercício de descrição, mas de experiência. Falarei sobre alguns aspectos do trabalho realizado ao longo desses últimos quatro anos, para que, ao ler este trabalho, as pessoas possam entender um pouco mais sobre o contexto no qual estamos inseridas e que tipo de oficinas fazemos com as/aos adolescentes.

Então, é importante, para mim, frisar que esta não é uma dissertação de mestrado específica sobre a metodologia do projeto Escrevivendo a Liberdade e de tudo que fizemos ao longo desses últimos quatro anos. Este texto surge a partir do meu trabalho e experiências no projeto, dos questionamentos que venho tecendo ao longo desse período em que trabalhamos em algumas unidades socioeducativas de privação de liberdade.

Neste último capítulo, apresento o resultado de um mergulho que fiz em meus diários de campo para invocar algumas anotações e falas das e dos adolescentes nessa docência, assim como na pesquisa, realizada pela encruzilhada entre as escrevivências e a literatura. Interseção que aproxima a educação da arte — como a poesia — e o tempo de estudar como direito e, ao mesmo tempo, suspensão do previsto para as/os adolescentes em privação de liberdade.

3.1 A relação educativa com os diários de campo

Neste momento da pesquisa, revisitar meus diários de campo, elaborados desde 2019, foi uma experiência muito forte. No começo da escrita do diário de campo, antes de ingresso no mestrado, fazia quase como uma transcrição do que as adolescentes estavam falando. Sinto que transitava entre observadora e participante, porque assim me foi ensinado. Depois de alguns encontros, entendi

que não haveria como participar ativamente e relatar tudo no exato momento, então precisei largar um pouco de mão o diário de campo que era feito durante a atividade e passei a escrever em momento posterior.

No diário de campo, experimentei diferentes formatos ao longo desses mais de quatro anos, começando conforme descrevi, com o papel e a caneta na mão, que hoje sinto talvez mais pragmático, mais distante da experiência, com relato posterior, feito no momento que chegava a casa após os encontros com os e as adolescentes. Quando assumi matrícula na rede pública de Maricá, passei a gravar um longo áudio com muitos detalhes, pois, depois da oficina, dirigia-me diretamente para a sala de aula no município onde assumi o cargo.

Há uma grande diferença entre descrever o que estava acontecendo no momento da oficina e narrar o ocorrido depois de ter sido afetada pela experiência. Segundo Bocchetti (2022, p. 110), “o narrar(-se) está sempre necessariamente ancorado no corpo, seja por surgir a partir das composições que efetuam uma corporeidade em um momento específico, seja por participar ativamente de sua produção”. Então, narrar o ocorrido afetada pela experiência me possibilitou outras percepções, outros questionamentos, a partir da experiência.

Na introdução deste trabalho, falei sobre o ato de caminhar acompanhado pelo ato de questionar, de palavrear. “O ato de caminhar solicita uma observação atenta para percorrer os caminhos, implica uma relação de aprendizagem através da experiência, no sentido do embarcar, entregar-se e expor-se” (Berti; Carvalho, 2022, p. 190). Essa mudança na forma de fazer meus diários de campo me permitiu acesso a outros territórios e outros acontecimentos.

É interessante como, no decorrer dos processos, as coisas vão mudando e se modificando a partir do momento em que nos abrimos para e pela experiência. Ao começar a participar mais ativamente das oficinas, “puxando” a atividade do dia, fui ganhando corpo para outras desenvolvimentos minhas. Não é fácil fazer 15 adolescentes ouvirem... Acredito que, além de atrai-los para a escuta, não é fácil despertar o interesse e o engajamento de adolescentes que estão privados de liberdade, tornando nossos encontros um espaço em que qualquer novidade possa aguçar a curiosidade. Uma roupa diferente, uma educadora nova, um cheiro que não foi sentido antes, uma forma de sentar antes não demonstrada...

Esses *saberesfazer*s que fui construindo estão diretamente ligados à minha corporeidade e ao corpo-palavra que mencionei em algumas vezes aqui, pois, se

“[...] corpo e fala escorregam um sobre o outro e se produzem mutuamente” (Bocchetti, 2022, p. 106), esse *corpofala* me possibilitou outros *saberesfazeres* pedagógicos. Nesse sentido, é preciso algum jogo de cintura (olha o corpo aí de novo) e uma certa *pedagoginga* (Rosa, 2019), porque

A educação aqui é compreendida então não como um instrumento utilitário, mas como um beiral ativo e como praia larga para admiração, equilíbrio e mergulho em si mesmo por qualquer pessoa, como fertilidade em presença na comunidade em que se insere, que em última (ou primeira) instância é a comunidade-múndi, terráquea. Educação como arrojada e carinhosa passagem por onde se esgueira e dança, altiva, a humanidade plena que por vezes esquecemos, mofando em nossos espíritos. Educação para florescimento, luta, viagem (Rosa, 2019, p. 138).

Se a educação aqui trilhada é a que fortalece os sujeitos, que possibilita um olhar crítico, que possibilita uma viagem — em todos os seus sentidos metafóricos —, é necessário frisar que a educação da qual falo vai muito além de conteúdos pré-determinados e fragmentados, para nos fazer chegar ao mercado de trabalho ou passar no vestibular, por exemplo. A educação em que acredito, como na citação de Allan da Rosa (2019) acima tem mais a ver com o florescimento, com o crescimento pessoal, com o despertar de uma humanidade, com a alteridade.

A educação, assim, constitui-se em *espaçotempo* de “[...] abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida” (Masschelein; Simons, 2014, p. 51). Sobre trazer esse mundo para vida, menos falar o que deve ou não ser feito, e mais a respeito de “[...] transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles” (*ibid*). Nesse contexto, para falar com elas e eles, é necessário também ter um olhar atento para que corporeidades são as que se apresentam com as educadoras e com as juventudes privadas de liberdade.

Apesar de encontrarmos muitas semelhanças na trajetória de vida das/os adolescentes, há um cuidado que precisamos ter para não generalizarmos conclusões. Mesmo com muitas confluências, há muitas juventudes existentes, não podemos pluralizar o que é singular, mesmo que os demarcadores de raça, gênero e classe social os aproximem, são muitas juventudes existentes e cada um tem diferentes formas de ser e habitar neste mundo.

Assim, é preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje. Em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da "condição juvenil" representada como a ideal

ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a "transição da vida adulta". Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude. Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens (Carrano, 2007, p. 5, grifos do autor).

Em muitas das conversas com as/os adolescentes dentro do DEGASE, nos deparamos com a realidade descrita acima. Acrescento à fala do professor Carrano (2007) que a busca às vezes não é somente pelo trabalho, no sentido restrito de emprego, mas é pelo dinheiro ou algum bem material que, ao ser adquirido, poderá render dinheiro, como o caso de furtos e roubos. É importante também ressaltar que o tráfico é considerado trabalho para os que nele estão inseridos. Então até a própria perspectiva de trabalho é diferente dentro das muitas juventudes.

Diria que, para alguns jovens das classes populares, há uma busca pelo que financeiramente dará condição para sobrevivência individual, e muitas vezes familiar, o que está intrinsecamente ligado à busca por satisfazer também as necessidades materiais e simbólicas.

Ao entrarmos nas singularidades que marcam as juventudes, identificamos que a experiência na unidade feminina é completamente diferente daquela vivida em uma unidade masculina. Como já mencionei, só existe uma unidade feminina de privação de liberdade para todo o estado do Rio de Janeiro. Nela, iniciamos nosso trabalho em 2019, ali tive minha primeira experiência com a privação de liberdade. Já no ano de 2021, entrando em uma unidade masculina, pude sentir e perceber grandes distinções entre as unidades.

As diferenças, aqui brevemente mencionadas, entre as juventudes, não são feitas para confrontar. Não sou muito adepta das comparações, até porque, no âmbito familiar e na esfera escolar, elas geralmente são usadas para diminuir uma das partes, e definitivamente não é o que desejo com estes escritos. Minha preocupação é falar sobre algumas diferenças entre os dois grupos, para que possamos refletir sobre as juventudes. É importante também ressaltar que, na unidade feminina, no tempo em que estivemos trabalhando, as/os adolescentes que lá estavam não eram somente do sexo feminino, biologicamente falando.

Havia meninas que ora se identificavam como mulheres, ora como homens, pedindo, por exemplo, para que chamássemos pelo um novo nome. Havia uma adolescente trans, uma pessoa que nasceu com o órgão genital masculino e foi socializada como um menino, mas que, depois, se entendeu enquanto mulher e sempre se apresentou para nós com o nome feminino. Quanto à orientação sexual, havia muitas adolescentes que falavam que só gostavam de se relacionar com homens, mas que, lá dentro, pelos desejos e vontades do corpo, começaram a se relacionar com outras mulheres.

Não verifiquei essa pluralidade em nenhuma das três unidades masculinas onde trabalhei. Pode haver unidades masculinas acolhedoras da pluralidade, mas não testemunhei nada semelhante em qualquer unidade masculina.

As questões de gênero em nossa sociedade são muito fortes e isso não ficaria distante das/os adolescentes em privação de liberdade, pois elas e eles são socializados nesta sociedade e neste imaginário social. Os adolescentes, muitas vezes, reproduzem machismo, LGBTQI+fobia e outras violências, independente de também serem violentados por essa sociedade racista e colonial.

Uma outra diferença que notei tem relação a desenvoltura. As adolescentes da unidade feminina demonstram maior liberdade, tanto ao se comunicar com as educadoras do projeto, quanto ao participar das atividades, ao propor mudanças, ao sugerir. O fato nos indica o quanto “não é possível falar/dizer de corpo sem sentir o corpo, sem mexer o corpo, sem a materialidade do corpo” (Trindade, 2001, p. 70). As corporeidades das adolescentes se apresentaram de maneiras muito diferentes das dos adolescentes.

É notória também uma grande diferença no processo de escolarização. Na unidade feminina, mesmo que antes de serem privadas de liberdade elas tenham deixado a escola ou tenham sido levadas a deixá-la, encontramos pouquíssimas que não sabiam ler e/ou tinham dificuldade com a escrita. Já nas unidades masculinas, é grande o número de meninos que largaram muito cedo a escola e que não concluíram seu processo de alfabetização e letramento, dados que podemos confirmar na última pesquisa feita por Claudia Lucia Silva Mendes e por Elionaldo Julião (2019).

O relatório intitulado “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade” informa que 61,6% dos entrevistados declararam não estar cursando a escola no momento da apreensão. Os dados também mostram que quase metade

do total dos entrevistados (46,6%) não frequentavam a escola há mais de 1 (um) ano (Mendes; Julião, 2019).

É urgente tentar entender os motivos que levam essa juventude a estar fora da escola. Não afirmo que largaram a escola, porque, enquanto professora atuante em escola pública, sinto que, infelizmente, a escola muitas vezes já “largou” esse aluno antes, ao não compreender todas as suas singularidades e as dificuldades que pode ter para acessar e permanecer no ambiente escolar. Conforma Carrano (2007, p. 6):

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar.

A escola é uma instituição, mas ela, sozinha, não é capaz de tomar decisões, até porque é uma estrutura que só existe a partir do momento que pessoas atuam para sua existência. O que quero dizer é que a escola é feita de pessoas, de docentes, de profissionais na gestão e direção escolar, profissionais na limpeza, da cozinha e as/os estudantes... Que lugar essas/es adolescentes ocuparam antes de sua saída do sistema? A que lugares puderam pertencer?

É preciso um olhar atento para a instituição e todos os seus mecanismos, mas o olhar deve ser direcionado também a quem constrói, efetiva e cotidianamente, a estrutura da escola, atento às decisões tomadas dentro desse espaço. Volto a lembrar da importância do nosso trabalho enquanto educadora e/ou professoras dentro de espaços educativos, sejam escolares ou não, formais ou não formais.

Ainda sobre as perguntas sobre escolarização na pesquisa realizada por Mendes e Julião (2019), as/os jovens foram questionadas/os quanto aos motivos de não estarem na escola, ao que responderam: “‘não gostar de estudar’ (30%); seguido por ter sido expulso da escola (14%); por trabalhar e não conseguir conjugar com as atividades escolares (12%); e por problemas na escola (10%)” (Mendes; Julião, 2019, p. 35).

São muitas as reflexões que surgem na análise desses dados, não aprofundarei tal investigação, pois seria um objeto de pesquisa para uma outra

dissertação. O “não gostar de estudar” já ressoa forte em mim porque, por muitas vezes, repeti essa frase quando jovem; tardiamente descobri que, na verdade, adoro estudar, só não gostava do que e como a escola me apresentava alguns temas e obrigatoriedade de estudo.

Se relacionarmos a expulsão da escola com os problemas na instituição, chegamos a quase um quarto da juventude. “Seria a escola um problema ou o jovem é um problema para escola?” (Mendes; Julião, 2019, p. 35). Sendo um problema para a escola, como é considerado, quando está em uma instituição que o priva de liberdade?

Conforme Allan da Rosa (2019, p. 136): a “educação depende da convivência social. Do encontro. Da colaboração, do tecer e acontecer”. Que encontros foram possibilitados na escola? O que essa juventude pôde tecer, colaborar, conviver, trocar?

Os números de repetência escolar também são extremamente altos, demonstrando que talvez essas/es jovens já estivessem necessitando de um olhar mais atento e cuidadoso há algum tempo dentro da escola. Somente 12,4% das/os entrevistadas/os declararam que nunca repetiram nenhum ano escolar; 21,2% declararam ter repetido uma vez; 32,2% repetiram duas vezes e; 34,2% repetiram três ou mais vezes. “Como podemos observar, o número de evasões e repetências é significativo. Como hipótese, esses jovens evadem por repetirem diversas vezes e cada vez mais a escola e os conteúdos vão perdendo sentido no seu cotidiano” (Mendes; Julião, 2019, p. 37).

Gosto muito e sempre repito uma frase: “só faz sentido aquilo que nos é sentido”. Se uma das hipóteses da evasão escolar é a perda de sentido da escolarização na vida dessas e desses jovens, como então podemos reconstruir esses sentidos novamente?

Aproximando a sensibilidade dos sentidos atribuídos à educação, considero que o “sensível não é apenas um momento que se poderia ou se deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central do ato de conhecimento” (Maffesoli *apud* Rosa, 2019, p.189), não acredito que este seja um trabalho do adolescente para com ele mesmo. Até porque o Artigo 205 da nossa Constituição Federal (Brasil, 1988, p. 23) diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Relacionando o artigo da nossa Constituição com a pesquisa feita por Mendes e Julião (2019), a pesquisa buscou saber sobre o sentido da escola para elas/es. 48% responderam “melhorar suas chances de ter trabalho”, seguido por 23% com “vontade de conhecer coisas novas”. É nítido o como a escola aparece associada a uma futura inserção no mercado de trabalho, mas, ainda assim, também aparece a escola como lugar para troca de saberes e experiências, já que responderam sobre a vontade de conhecer coisas novas.

Quando questionados sobre a importância da escola, “[...] a resposta é quase unânime, 96% dizem concordar que a escola os torna melhores” (Mendes; Julião, 2019, p. 38). Podemos pensar então que essa/e jovem, mesmo evadindo do ambiente escolar, não o descartou como território e *espaçotempo* importante para sua formação.

Estar com os/as adolescentes, com as oficinas, no DEGASE, tem a mesma intensidade do que acredito para as escolas em geral. Estar com os/as adolescentes em privação de liberdade faz parte da luta que travo para colaborar para constituir o território e *espaçotempo* como importante para uma formação intelectual, humana, ética, estética e política.

Eu me questiono sobre o tipo de pedagogia as escolas e suas professoras e professores vêm utilizando. São as crianças, jovens, adultas/os e idosas/os as/os protagonistas desse fazer docente? Para elas e eles se direcionam as teorias, práticas, metodologias e nossos *saberesfazeres*?

[...] qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem (hooks, 2013, p. 18, grifo da autora).

O que aproxima do já mencionado no final do segundo capítulo desta dissertação da citação de Azoilda Loretto da Trindade (2000), quando ela nos diz que, se olhamos esse outro e não o vemos, se vemos mas não sentimos, se sentimos mas não amamos, então estamos fadados a educar nossas crianças,

jovens, adultos e idosos para uma morte em vida. Contra a morte das múltiplas possibilidades que a educação e a socialização podem proporcionar, entendo que:

A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades (Rufino, 2019, p. 75).

Nesse processo, o aprendizado deve ser visto como revolução, como libertador. A educação se dá como prática de liberdade, o que hooks tanto menciona no livro que carrega esse nome no título. Vou um pouco além de hooks (2013), quando fala que a “[...] sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo [...]” (*ibid*, p.16), pois acrescento que todos os espaços educativos que contenham pessoas em processos de aprendizagens devem ser lugares de entusiasmo, por estarmos diretamente ligados com a possibilidade de uma vida mais plena e justa para os protagonistas do processo: as crianças, jovens, adultas/os e idosos/os.

O entusiasmo de que hooks fala não é possível a uma professora sozinha, “pela simples força de sua vontade e de seu desejo [...]” (hooks, 2013, p. 19), pois “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (*ibid*, p.18). Que coletivo é esse, o responsável por esse entusiasmo e pela educação? Somente professoras e professores? Somente educadoras e educadores sociais?

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2013, p. 63).

A educação que desejamos realizar de forma verdadeiramente libertadora se dá a partir do reconhecimento não somente da multiculturalidade do mundo, mas também das nossas muitas subjetividades, e, aqui, especificamente, das muitas juventudes existentes. É necessário um reconhecimento da pessoa jovem enquanto sujeito de direitos, independentemente de ter cometido ato infracional. Ao falar de direitos, retomo Antonio Candido (2004) e sua reflexão sobre o fato de os direitos irem além do acesso à saúde, alimentação, moradia, escolarização, direito também à literatura, à arte em suas múltiplas manifestações, o direito à vida.

Por isso, enquanto educadora e professora, acredito que devemos nos empenhar em uma pedagogia e em *saberesfazeres* que reconheçam com quem estamos trocando e dialogando. Sigo dialogando com Azoilda Loretto da Trindade (2001), com quem faço:

[...] um convite à pedagogia da potência, das diferenças. [...] um convite à pedagogia para que acolha, aceite as diferenças não para eliminá-las, mas para com elas dialogar (nesse diálogo, que pressupõe conflito, embates, confronto) e construir coletivamente ações que, no caso brasileiro, nos permitam atuar com a nossa diversidade cultural, numa perspectiva não-racista, porque respeita todas as expressões do humano, não-machista porque reconhece pensamento e sabedoria em todos os corpos humanos e não-elitista pois não hierarquiza as diferenças (Trindade, 2001, p. 86).

O convite é para que possamos “[...] participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2013, p. 25), pois uma pedagogia empenhada com a vida, está ligada a *saberesfazeres* antirracistas, anti-machistas, antielitistas e contra-coloniais. O que

É um convite a uma pedagogia, a uma educação da diferença, que por não ser machista, nem racista e nem elitista, reconhece em cada ser humano, em cada corpo humano, a singular diferença que não se repete no Universo; logo reconhece a preciosidade de cada um e, por reconhecer, acolhe, e por acolher, valoriza e, porque valoriza, compromete-se e, ao comprometer-se, afirma essa singular existência humana, esse corpo singular como potencialidade, infinita potencialidade. E porque comprometido, valoriza e, porque valoriza acolhe, e porque acolhe, visibiliza, afirma, promove, respeita, encanta-se e encontra-se e, encontrando-se, mistura-se em afetos, sonhos, produções e ações coletivas a favor da vida, em sua multiplicidade e infinitas possibilidades que se metamorfoseiam e se transformam a cada instante (Trindade, 2001, p. 87).

Atuo, assim, por uma pedagogia que se realize pelo acolhimento, pela valorização, pelo comprometimento, pelo encantamento, pelo reconhecimento, pela multiplicidade, pela multiculturalidade, pela singularidade, pela responsabilidade, pelo afeto, pela alegria, pelo engajamento, pela coletividade, pela transformação, pela alteridade, por uma pedagogia que promova nossa humanidade e que tenha a vida digna e plena de nossas crianças, jovens, adultas/os e idosas/os como sua força motriz.

3.2 As experiências narradas nos diários de campo

Nesta subseção, discuto algumas das experiências registradas nos diários de campos. Não pretendo separar teoria e prática educativa, busco sistematizar as afetações, as propostas educativas, com destaque para as avaliações feitas pelas/os das/os adolescentes às propostas realizadas.

As situações aqui compartilhadas foram escolhidas por acreditar que podem me fazer caminhar mais para perto de algumas respostas à minha pergunta da pesquisa, de como o contato com as escrituras e as literaturas ressoa na juventude em privação de liberdade.

Algumas das situações entraram neste trabalho a partir do momento que revisei meus diários de campo. Nesse movimento, percebi que algumas falas poderiam dar indícios da resposta para a pergunta. Outras situações surgiram logo após passar por essa experiência, como é o caso das citações dos adolescentes da unidade socioeducativa Dom Bosco, unidade onde desenvolvemos nosso trabalho semanalmente, desde junho de 2022, momento em que já estava dedicada à escrita desta dissertação.

Na unidade feminina, conforme mencionei, as adolescentes apresentavam já uma certa desenvoltura e maior intimidade conosco ao longo de algumas semanas de trabalho. No SENGE Professor Antonio Calors Gomes da Costa (PACGC), unidade feminina, iniciamos o trabalho com encontros semanais aos sábados. Depois mudamos para durante a semana, pois sábado era dia em que também aconteciam as visitas e algumas das adolescentes, que não queriam ter que escolher entre a visita e a atividade, solicitaram a alteração de dia.

Iniciamos com um grupo de quinze adolescentes e, às vezes, alguma ganhava a liberdade e dava espaço para outra adolescente participar. Nossa primeira atividade aconteceu no dia 19 de julho de 2019. Lembro como se fosse hoje o frio na barriga ao organizar a sala para recebermos as adolescentes. Nos possibilitaram um local fechado que ficava no próprio pátio da unidade, ao lado da quadra, que contava com muitas cadeiras e mesas. Conseguimos nos organizar em círculo, organização importante para nós, e ficamos aguardando as adolescentes.

Em nosso primeiro encontro, além das apresentações pessoais, planejamos evidenciar a ideia de escrevivência, formulada, como apontamos, por Conceição Evaristo, além de nos colocar em roda, sempre inspiradas nas ideias dos círculos de cultura freireanos (FREIRE, 1991), pois a configuração espacial da roda tem a igualdade entre os participantes como pressuposto, visto que essa disposição dos participantes sugere não haver hierarquias ou centralidades (Melo; Mattos, 2020, p. 230).

Na citação acima, retirada de um relato de experiência escrito pela professora Vanusa Maria de Melo e por mim, evidenciamos um pouco da concepção dos círculos de cultura freireanos; dialogamos também com Rildo Cosson (2014) no que ele chama de círculos de leitura. O *Escrevivendo a Liberdade* uniu as duas concepções não somente para pensar nossa organização espacial em roda, mas também na importância do ato de ler coletivamente e do momento de compartilhamento. Sobre a leitura em grupo, Cosson (2014) apresenta três pontos relevantes para reflexão:

1º o caráter social da interpretação dos textos e a apropriação e manipulação do repertório com um grau maior de consciência. 2º a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas. 3º os círculos de leitura possuem um caráter formativo (Cosson, 2014, p. 139).

A circularidade presente na organização espacial da roda, assim como a leitura literária em grupo e tudo que vem a partir disso, fazem parte dos *saberes-fazer*s do projeto *Escrevivendo a Liberdade* e do modo como desenvolvemos as oficinas.

Ainda no primeiro dia da oficina do projeto, ficamos com as adolescentes por um período de cerca de duas horas e trinta minutos. Iniciamos com uma conversa sobre o que seriam as escrevivências, cada educadora contou um pouco de si, o que gerou inúmeras perguntas delas, e elas também puderam se apresentar de forma livre. Após, lemos um texto coletivamente, em que mais da metade do grupo se prontificou a ler, o que já nos deu indícios de que seria um grupo participativo e engajado na oficina.

No momento da proposta de escrita, que sempre ocorre após a leitura do texto e do compartilhamento de ideias acerca do que foi lido, as adolescentes já foram logo se organizando para as mesas que estavam fora do círculo de cadeiras, duas adolescentes falaram que não sabiam escrever: “não sei ler nem escrever, sou analfabeta” e “não sou boa em escrever”.

A adolescente que disse a primeira frase volta a aparecer mais à frente nesta dissertação, com uma carta que ela escreveu para mim e para o projeto... a autora da segunda frase, logo no segundo encontro, já disse que precisava de mais folhas para escrever, porque usou todas as que demos para escrever para sua família. É interessante pensarmos como o que às vezes é verbalizado na fala não se confirma na realidade.

Ouvimos, por diversas vezes, discursos de “não sei escrever” ou “sou analfabeta” entre as adolescentes, algo que foi sendo desmistificado ao longo dos encontros, porque, mesmo as que diziam não saber escrever, passaram a escrever bastante nas oficinas e nas folhas que entregávamos a elas nos finais dos encontros para que pudessem escrever ao longo da semana o que quisessem. Ressalte-se outra grande diferença entre essa unidade feminina e as unidades masculinas: na feminina elas podem levar para o alojamento livros, cadernos, papéis, lápis e caneta, mas, nas masculinas, nos deparamos com uma enorme dificuldade para os adolescentes entrarem somente com os papéis.

O que ouvimos muito dos agentes socioeducativos é que, na mão dos adolescentes, qualquer coisa pode virar uma arma e que já houve um caso isolado de um adolescente que pegou um lápis para agredir um agente. Então, para eles, a proibição de qualquer material de escrita se mostra eficaz nesse cuidado com o que pode vir a ser uma arma ou um objeto que atente contra a vida dos adultos naquele espaço. Essa diferença diz muito sobre os tratamentos dados nas unidades masculinas e na unidade feminina. Enquanto as adolescentes podem fazer uso de diferentes materiais de escrita, os adolescentes mal podem entrar com papéis em seus alojamentos.

Retornando ao que estava compartilhando sobre a unidade feminina, para além de ouvirmos discursos de não saber entre as adolescentes, infelizmente, também os encontramos entre os profissionais das unidades.

Em nosso segundo encontro, no primeiro momento, perguntamos se as folhas que distribuimos na primeira atividade haviam sido utilizadas de alguma forma. Todas as participantes usaram para escrita de cartas pessoais para familiares, namoradas e namorados. Assim, tínhamos uma interessante reflexão para nossa prática, pois, antes de nossa entrada na unidade, a servidora que nos orientava sobre como proceder no cotidiano da socioeducação, uma pedagoga, disse-nos que as internas eram analfabetas funcionais e não tinham prática de leitura e escrita. Entretanto, quando pedimos que contassem como havia sido a escrita das cartas, elas relataram que deram notícias de como estava a vida e pediram por notícias

de fora, no caso das cartas enviadas para fora da unidade. As cartas enviadas para a namorada que também cumpre medida na própria unidade, pelo que relataram, apresentavam, geralmente, declarações de amor, textos sobre sentimentos. Ao que parece, então, cumpriam o papel de um gênero específico, colocando em questão a certeza de que seriam analfabetas funcionais (Melo; Mattos, 2020, p. 231).

Novamente, aqui, trarei a concepção desse outro que fala de nós, sem dar ouvidos ao que falamos e ao que corporificamos. É impressionante como as pessoas têm muito a dizer sobre adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, mas pouco ouvem delas e deles. Além disso, ao que parece, os discursos estigmatizantes acabam sendo repetidos pelas adolescentes e se tornam uma verdade delas, por mais que saibam escrever. Não me refiro a uma escrita sem erros de ortografia, concordância ou outros aspectos gramaticais, falo de escrever a vida, escrever a vivência, escrevivência, independentemente de o texto estar no formato tido como certo ou válido pelas normas da nossa língua.

Ao longo desta dissertação, mencionei algumas vezes a importância das escrevivências, das literaturas e do ato de ler como territórios de reconhecimento de nós mesmas e também de ampliação de uma bagagem cultural. Ao longo do primeiro ano realizando oficinas com as adolescentes, nos deparamos com algumas confirmações para essas afirmações de que “a literatura trabalha com toda a experiência vital de um ser humano” (Reyes, 2012, p. 22) e de que possibilitar *espaçotempos* de escrita pode ajudar:

[...] a se sentirem confortáveis com essa necessidade de ter outras vidas e ser outros e falar com outras vozes e contar a si mesmos a história – a própria história –, mas de outra maneira (de mil maneiras). Se, no fundo, nós mesmos constituímos a matéria básica de nossa narrativa, começo por dar a cada um a possibilidade de descobrir sua própria possibilidade: não a que agradaria a mim, mas essa que eles mesmo guardam, às vezes, sem crer, às vezes, sem saber, às vezes, sem querer (Reyes, 2012, p. 47).

Ir ao encontro dessas histórias nossas e de outras pessoas é um convite para dentro de nós. Em agosto de 2019, logo após uma das educadoras compartilhar o texto que escreveu na oficina, as adolescentes relataram que, “nessa história você contou um pouco de mim” e “tem um pouquinho de nós nessa história”. A importância do contato com a leitura e com as diferentes formas de literatura está nessa importância do contato com nós mesmas.

Nem sempre daremos conta de nomear e descrever tudo que sentimos. Às vezes, é no corpo-palavra de outro alguém que iremos encontrar aconchego para algum sentimento, ou até mesmo que encontraremos palavras para descrever nossa raiva, nosso amor e os tantos outros sentimentos existentes. Acredito que ressoe como importante em todo esse processo o fato de que nunca nos bastaremos por nós mesmas/os, pois, no encontro com o outro e com as experiências, nós nos fazemos e engrandecemos.

“Eu também não gostava de ler, mas depois desse (texto) eu quero ler tudo”.

PACGC, 23/08/2019

Essa fala de uma adolescente nos remete a muita coisa já escrita neste trabalho, pois esse querer ler tudo aconteceu a partir do momento que ela leu um texto que fez sentido e foi sentido por ela. Daí a importância não somente dessas literaturas que dialogam com a vida, mas a importância de que também existam territórios e *espaçostempos* possíveis para que as pessoas também possam ir ao encontro dessas literaturas.

A camada social mais desfavorecida tem menos acesso às diferentes formas de arte e cultura. Seja por falta de dinheiro, por falta de conhecimento que isso exista e por tantas outras faltas que não darei conta de descrever. A escola, por muita das vezes, será o primeiro ambiente no qual a criança, jovem, adulto ou idoso terá acesso a livros, ao esporte, a instrumentos musicais... a outras perspectivas de mundo.

Em um curso *online* que fiz com Conceição Evaristo no segundo semestre de 2022, Conceição falou sobre a possibilidade de pensarmos a escrevivência como uma chave não somente para a escrita, mas também para a leitura: “a escrevivência possibilita o rompimento do silêncio trazendo novas vozes, novas formas de escrever e de interpretação de um texto e do mundo”⁸. A escrevivência, nessa possibilidade também de interpretação de texto, pois “ela tem essa potência, ela tem esse desejo também de nos significar. Nós queremos também significar os textos”⁹.

⁸ Evaristo, 2022, citada em meu diário de campo. Curso de Extensão Universitária na modalidade Difusão: Escrevivência e Educação Literária, organizado pela Universidade de São Paulo (USP), realizado no período de 03/10/2022 a 24/10/2022.

⁹ *Idem*.

Rememoro aqui ainda Chimamanda Adichie (2009) e sua história com os livros e sobre como ela não achava que poderia haver uma protagonista negra, porque nunca havia lido um livro como uma protagonista negra. A autora vai além, ao dizer que, quando começou a escrever, suas personagens eram brancas, loiras, tinham olhos azuis, comiam maçãs, brincavam na neve e falavam sobre como o tempo estava agradável. Mas essa não era a realidade de Chimamanda. Na Nigéria, as pessoas comiam mangas, não havia neve e não se falava sobre o tempo, porque não havia necessidade para isso.

Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. [...] Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia das pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são (Adichie, 2009, 2min53seg).

A adolescente que disse que não gostava de ler, mas, depois de ler determinado texto, afirmou que iria querer ler tudo, o que me leva a entender uma possível confirmação da importância dos livros e das literaturas que dialoguem com nossas vidas. Evidencia também a importância de termos acesso aos mais variados tipos de literatura, porque em alguma iremos nos encontrar, nos reconhecer e encontraremos e reconheceremos o diferente, o diverso, trilharemos um caminho de alteridade, mencionado anteriormente neste trabalho.

**“Meninas, jovens, adolescentes. O que nos afasta e o que nos aproxima?
Aonde somos iguais e aonde nos diferenciamos?”.**

PACGC, 30/08/2019

Encontrei a anotação acima no meu diário de campo, possivelmente escrita em um momento em que estávamos aguardando as adolescentes chegarem para a oficina. Era minha quinta vez com elas dentro da unidade socioeducativa, minha cabeça não parava com os muitos questionamentos sobre toda essa experiência.

Acredito que, por um conjunto de coisas, sempre me senti muito próxima das e dos adolescentes. Quando iniciei a trajetória no Escrevivendo a Liberdade, estava perto de completar 28 anos. Não era exatamente muito jovem, mas a diferença de

idade em relação às adolescentes era apenas de uma década ou alguns poucos anos a mais. Sinto que essa proximidade de idade é um dos fatores que me fez e faz sentir próxima dessa juventude, mas não é o único fator.

Além da idade, existe o fator racial, que, para mim, só vem aumentando a cada ano que passa desde que me entendi enquanto mulher parda, mulher negra. Encontrar esses outros corpos fisicamente tão semelhantes aos meus, não só fisicamente, mas emocional e criativamente. São as gírias, as formas de andar, de falar, de gingar, são as experiências, as dores, os amores. Existem muitas coisas que nos ligam enquanto pessoas de uma mesma raça que cria um elo de aproximação que talvez outras pessoas possam não entender, pois é realmente difícil de explicar para mim. Está mais no campo do sentir e experienciar.

Acrescentando às questões da idade e da raça, outra, muito forte, é a do território ao qual pertencço e fui socializada na infância: fui criada na Penha, Zona Norte do Rio de Janeiro, muito próxima da Avenida Brasil. A vivência no subúrbio, em uma região próxima de favelas, nos faz ter experiências muito similares com outras pessoas de diferentes subúrbios e favelas. As experiências não serão nunca as mesmas, mas acabam tendo muitas aproximações.

Todas essas confluências de idade, raça e território seguem fazendo parte dos encontros com os adolescentes até hoje, pois diversas vezes foram assunto também do encontro com os adolescentes em outras unidades. É notória a diferença para elas e eles nesse reconhecimento mútuo quando alguém diz que é da Zona Sul ou da Barra da Tijuca, por exemplo.

Esses lugares parecem sempre ter algo de inatingíveis, como se existisse outra população que habita tais territórios, população que não se assemelha a elas e eles. Além disso, são ocupados por pessoas que não os humanizam, até os criminalizam por serem oriundos de uma região periférica/suburbana, pela cor da sua pele, pelas roupas que vestem, pela forma como falam.

“Gente, vamos focar. Jéssica, hoje você tá muito dispersa”.

PACGC, 26/10/2019

Ao reencontrar essa frase em um dos meus diários de campo, sorri com o corpo todo e voltei para a sala da unidade socioeducativa em que fazíamos as oficinas com as adolescentes. Era algum dia que me encontrava mais avoada (não

me recordo do motivo) e Tempestade,¹⁰ uma das adolescentes com mais espírito de liderança, disse em alto e bom tom a frase destacada acima.

Tempestade sempre teve espírito de liderança e nos auxiliava com a oficina, sempre pedindo foco e atenção das adolescentes. Mas, nesse dia, além das adolescentes com todas suas avalanches de sentimentos e de palavras, quem estava dispersa era eu. É bom podermos reviver alguns momentos a partir de nossas memórias, sejam escritas, fotografadas ou capturadas de outras formas. Sigo sorrindo com o corpo todo por ter encontrado a frase.

Diferentemente do que algumas educadoras poderiam sentir, lembro que, no momento que ela fez a observação, concordei e logo iniciei uma conversa sobre as possibilidades da minha dispersão. É lindo quando a/o educando se torna tão parte do processo que consegue dizer sobre nós sem medo de como iremos receber ou não aquelas palavras. Tempestade entendia que, naquele lugar, ela era também protagonista e poderia não somente ouvir, poderia também dizer e ser ouvida.

Retomo a bell hooks (2013) quando ela fala da pedagogia engajada em que a/o estudante deve ser convidado a compartilhar e que a/o educador/a também deve estar disposto a isso. “As pedagogias críticas da libertação atendem [...] a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado” (hooks, 2013, p, 120). Falar sobre essa experiência, confessar sobre os possíveis motivos para a dispersão e testemunhar sobre como esse corpo existe e sente, é também possibilitar que todas as adolescentes se sintam no direito de construir essa pedagogia crítica.

“Eu sou privado de corpo, mas de alma eu sou livre, de mente eu sou livre”.

PACGC, 29/02/2020

Encontrar essa frase da GG¹¹ mexeu em alguns aspectos muito profundos em mim. GG foi uma adolescente que se apresentou extremamente difícil e confrontadora nas primeiras atividades de que participou conosco... Parecia, no começo, querer disputar uma atenção, jogar algumas provocações para ver se

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Nome fictício.

irritava alguém, depois foi se abrindo, dando chance para conhecer as educadoras melhor, dando chance para as atividades propostas; pouco tempo depois, se tornou assídua e engajada em nossas atividades.

Depois que saiu da unidade, mantivemos contato por uma rede social, sempre com a vontade de nos encontrar para além dos muros da unidade socioeducativa, mas, infelizmente, nesse meio tempo, ela foi assassinada pouco depois que ganhou a liberdade.

Ao me deparar com a frase de GG no meu diário de campo, encontrei também a anotação do texto que utilizamos naquele dia. Um lindo e forte poema de Elisa Lucinda chamado “Escritos d’água”. Nada mais certo para esse momento e para a perda precoce de uma jovem com um mundo de possibilidades pela frente.

Aqui, compartilho a poesia da grandiosa Elisa Lucinda (2016, p. 413):

Toda lágrima devia virar palavra
 assim ela secava
 na forma certa do sentido.
 Toda dor e seu alarido
 devia tornar-se testemunha
 daquilo que, doído
 andou esburrando do ser.
 Você vê:
 Se eu chorasse, só, sem escrever
 você não saberia agora
 que o mal que me doeu nesta hora
 também um dia alcançou você.
 O ser humano deve comungar
 Suas dores e glórias
 compartilhar batalhas e vitórias do viver.
 Aproveite a lágrima,
 faça ela render.
 Assim ela pode um dia virar caminho e estrada
 Para quem a lê.
 Falo sério.
 Palavra.
 Toda lágrima devia virar palavra.

Sim, toda lágrima deveria virar palavra. Toda lágrima deveria virar caminho e estrada para quem lê, para quem vai ao encontro do corpo-palavra. Não gostaria que as lágrimas aqui fossem devidas ao assassinato de uma jovem tão querida e especial. Mas é também com essas lágrimas de dor que as palavras aqui escritas se transformam em luta e coragem para seguirmos tentando mudar a lógica tão violenta e desumanizante que persiste em existir.

O ato de transformar lágrimas em palavras, o ato de escrever, de tentar dizer, de buscar palavras para alguns sentimentos e sentires é algo que encontramos bastante dentro da unidade feminina de privação de liberdade. As adolescentes têm

um hábito grande de escrever cartas para seus amores de dentro e fora da unidade, para entregar à família no dia da visita, para a família que visita levar a outras pessoas do lado de fora. As cartas são uma das formas de as meninas interagirem e ao longo do tempo que ficamos no PACGC, ganhamos algumas lindas cartas.

A carta que abaixo transcrevo foi entregue em minhas mãos por Vulcão¹² e direcionada a mim e ao projeto Escrevivendo a Liberdade. Nada melhor do que lermos a própria carta do que eu tentar explicá-la. Esse adolescente foi o que, no começo deste capítulo, falei que havia dito que não sabia ler em uma das nossas oficinas, mas, como se pode perceber, estou usando o pronome masculino para me referir a ele. No decorrer das semanas e do contato conosco nas oficinas, o adolescente pediu para que chamássemos pelo nome masculino. E assim o fizemos, entendendo que a educação precisa sempre estar atrelada ao respeito e reconhecimento dessa outra pessoa com quem dialogamos.

Carta escrita por um adolescente do PACGC em 2021

“Primeiramente uma ótima tarde não sei que horas vocês vai está lendo isso tendeu mais tipo quero muito agradecer vocês do Escrevivendo, eu acho isso muito maneiro o projeto que você faz, eu acho muito interessante e eu não estou aqui pra agradecer por tudo que você já fez por nós, sabe. A Jéssica desde o primeiro dia desse projeto foi muito especial, não foi um projeto qualquer, mano. Teve relação, amizade, sinceridade, amor, carinho, respeito, humildade, e muita coisa, eu gostei muito papo reto, não conheci a Ana que sumiu kk mais já gostei dela e vou dizer vocês do Escrevivendo tem o meu respeito, e minha humildade quero que vocês fique bem e que esse projeto ajude muitas pessoa igual que min ajudou tendeu. Muito obrigado por vim todos sábado passa um pouco de tudo que vocês sabem ou por fazer nos senti meno injustiçado e fazer nós pensa que isso não é pra sempre muito obrigado sou muito agradecendo bjs fui.”

Vulcão esteve conosco desde julho de 2019, quando iniciamos na unidade feminina. Ele chegou a sair do sistema, recebendo medida mais branda, mas, depois, infelizmente, retornou para a mesma unidade e nos reencontramos. Quando

¹² Nome fictício.

recebi a carta, ele ainda estava no que chamam de internação provisória, lugar onde ficam as/os adolescentes aguardando a audiência com a juíza pelo período máximo de 45 dias.

Ele não pôde participar da atividade porque estava ainda na provisória, mas uma das meninas, ao compartilhar conosco que ele tinha voltado, resolveu levar um livro emprestado para ele. Quando saímos da sala onde trabalhávamos, ele gritou pela janela gradeada que queria folhas para conseguir escrever. Rapidamente, nos prontificamos a verificar com o plantão do dia se poderíamos entregar os papéis a ele. Obtivemos resposta positiva, então pude entregar algumas folhas para Vulcão.

Ao retornarmos, na semana seguinte, ele fez questão de devolver o livro emprestado e entregar em minhas mãos essa carta direcionada a mim e ao projeto. Nos encontramos no momento de saída nossa da sala de leitura, espaço destinado às atividades, momento que coincidiu com o que ele se encontrava no pátio.

Também diferentemente das unidades masculinas, as adolescentes têm maior liberdade nos seus horários de pátio, podendo percorrer a quadra e as áreas liberadas da unidade com mais tranquilidade. Os adolescentes geralmente são tirados aos poucos e levados com as mãos pra trás, formação em fila e cabeça abaixada.

O controle dos corpos e a necessidade de submissão é algo que incomoda muito quem é de fora e, acredito, a quem não está acostumado com a prática. Na verdade, acredito que incomode quem consegue olhar para essa juventude de uma forma mais humana. Nunca vou me acostumar a ver os meninos sendo algemados e tendo seus braços passados uns nos outros, impedindo quase qualquer movimento corporal além do das pernas e da cabeça.

Ao relatar sobre o controle dos corpos, algo também muito habitual me vêm à memória: o corte de cabelo padrão dos meninos, com a cabeça raspada com máquina baixa. Dificilmente encontramos meninos com cabelos grandes, quer lisos quer crespos. Considerando o que os adolescentes já relataram, depois de algum tempo na unidade, eles conseguem negociar com os agentes socioeducativos sobre seus cabelos, mas o padrão para quem entra no sistema é ter o cabelo raspado com máquina quase zero.

A perda da singularidade de cada um diz muito sobre como se pensam esses espaços ditos como socioeducação e como se lida com a juventude em privação de

liberdade. Na verdade, não há uma perda da singularidade, há uma retirada proposital de algo que singulariza o indivíduo.

“Pô, esse bagulho aqui tinha que ter todo dia”.

Dom Bosco, 2023

Se um/a jovem diz que algo pode acontecer todo dia, pensamos que aquele algo está em alguma parte sendo bom para ele, proveitoso, está fazendo sentido. Assim como alguns deles falaram em diferentes momentos que a escrita “aliviava a mente”, fazia bem, mas às vezes não conseguiam nem explicar como e por que o exercício de ler e escrever fazia bem.

A frase dita me faz tentar entender seus significados para esse jovem, pensar por que as oficinas precisavam ocorrer todo dia. “Não é fácil escrever, nem expressar-se, tampouco traduzir em palavras um mundo interior para comunicar a outros seres humanos, que têm, por sua vez, mundos interiores próprios, uma mínima parte do que queremos” (Reyes, 2012, p. 21). Ouso dizer que em nossas oficinas as/os adolescentes conseguem traduzir em palavras esse mundo interior e que o exercício de falar e ser ouvido é extremamente potente e necessário para seu desenvolvimento.

Esse e outros relatos compartilhados nos fazem identificar o quanto a educação, como “um fenômeno que, além de tão diverso quanto às formas de ser e praticar o mundo, por ser demasiadamente humano, está implicado a uma dimensão ética de responsividade/responsabilidade com o outro” (Rufino, 2019, p. 74). E que outro é esse que nos atravessa e nos convoca a pensar e fazer novas formas de educar?

Novamente hooks ajudar a pensar que:

[...] como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física (hooks, 2013, p. 181).

O sistema não se acostuma; além disso, o sistema e a sociedade colonial parecem querer exterminar pessoas negras, periféricas, marginalizadas, pessoas que fogem a determinado padrão branco colonial. É urgente que, enquanto educadoras/es e professoras/es, tenhamos responsabilidade com esse outro que nos atravessa com todas as suas narrativas e experiências. É urgente não somente não reproduzir as violências praticadas contra essas pessoas, mas também é urgente a criação de uma outra perspectiva individual e coletiva.

“Não parece nem que a gente tá preso”.

Dom Bosco, 2023

Já escutamos afirmações parecidas com essa ao longo dos quase cinco anos de trabalho, tanto na unidade feminina, quanto nas masculinas. Ao refletir sobre essa frase, penso que seria possível sentir o frescor da liberdade mesmo em um espaço de privação de liberdade. Não que tal frescor possa ser sentido em qualquer momento ou atividade, é preciso uma atividade que faça sentido, que construa sentidos, possibilite a fruição da vida de um jeito mais leve, digno e afetuosos.

Dentro das unidades socioeducativas, a privação é só da liberdade e do direito de ir e vir ou é também dos sentidos, das experiências, das possibilidades? Que tipo de atividade socioeducativa é ofertada para a juventude em privação de liberdade? Que diálogos e quais discursos existem dentro das unidades com essas/es jovens? Que tipo de linguagem e subjetividades são permitidas e aceitas dentro desse espaço?

Para começo de conversa, “[...] é preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje” (Carrano, 2007, p. 5). Como já sinalizado algumas vezes nesta dissertação, é preciso compreender as muitas juventudes existentes e que, em se tratando de juventude em cumprimento de medida socioeducativa, estamos falando majoritariamente de jovens negros e moradores de favelas que estão em uma fase crítica de construção de identidade.

A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito. Os sujeitos, ao elegerem uma identidade colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores. A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que quando deixam de existir provocam situações de

violência. É importante que os educadores percebam isso, pois, muitos dos conflitos mal resolvidos existentes entre os jovens entre si e entre estes e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução de sinais que não são decifrados adequadamente pelos sujeitos envolvidos. É nesta situação que se processa uma **crise de sentidos** entre jovens, instituições e sujeitos adultos. **As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar valores na ausência de uma linguagem em comum e de espaços democráticos onde os conflitos possam ser mediados** (Carrano, 2007, p. 7, grifos do autor).

Essa linguagem em comum sobre a qual Carrano (2007) nos convoca a pensar, me faz retornar a algo que mencionei sobre onde o meu corpo e os desses e desses adolescentes se encontram e confluem. Para além das questões raciais, sociais e de território que explicitarei, sou uma mulher de 32 anos que faz uso de diversas gírias, escuta *rap*, gosta muito de *funk*, adora uma sandália do tipo *Kenner*, gosta de poesia acústica, conhece alguns MCs mais estourados, entre outros *espaçostempos* onde nos encontramos e confluímos.

A linguagem em comum existe não por uma escolha minha em seguir por esse caminho, mas porque, de fato, temos gostos parecidos e, em muitos momentos, iremos nos comportar, nos comunicar e habitar o mundo da maneira como nos entendemos.

Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes, transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Este parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que "incomodam" aqueles que não pertencem ao grupo mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos. A relativa ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis é frequentemente fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias (Carrano, 2007, p. 8).

Na relação com pessoas adultas e instituições — feitas por essas pessoas —, muitas vezes, o repertório dessa/e jovem é criminalizado. A ignorância e o apontamento negativo sobre o que a/o jovem carrega de repertório cultural e de vida a/o afasta ainda mais da relação educativa e até do próprio espaço escolar.

“A escola podia ser desse jeito”.

Dom Bosco, 2023

Que jeito é o da escola? De que jeito poderia ser? A escola deve partir somente dos quereres e desejos das professoras e professores daquele espaço? Ou a juventude também pode e deve ser ouvida sobre como a escola pode se tornar um

espaço mais acolhedor, harmônico e pulsante de vida? Qual escola existe e qual queremos?

Dialogando com Freire (1991) e hooks (2013), na perspectiva de uma educação como prática da e para a liberdade, o convite é para que a escola e os diversos espaços educativos permitam crescimento intelectual e espiritual do corpo discente (hooks, 2013). A escola aparece, assim, como território e *espaçotempo* de descoberta, de acolhimento, de potência.

Junto com o reconhecimento e o acolhimento da diversidade cultural juvenil a instituição escolar deveria ser também espaço público de experimentação e aprendizagem da vivência da cultura democrática. Os grupos juvenis, por si só, são espaços insuficientes para a vivência da vida pública. [...] As escolas deveriam se perguntar permanentemente sobre os esforços que têm sido empreendidos para que os jovens encontrem as condições necessárias de se fazerem sujeitos de suas próprias vidas e também sobre como promover processos de socialização que orientem os jovens para a vivência de culturas democráticas (Carrano, 2007, p. 8-9).

Juntamente com todo o corpo docente, a escola pode ser percebida como espaço de prática pela e com a liberdade, perguntando-se mais sobre o que faz por essa juventude, em vez de apontar o dedo dizendo sempre o que falta nelas e neles. A juventude pode vir a ser protagonista de toda e qualquer ação dentro dos espaços educativos, escolares ou não-escolares. E antes do olhar para essa juventude, por que não olhar para as infâncias? Em conversa recente com o grupo com o qual estamos trabalhando no CENSE Dom Bosco, abordamos o tema da escola e eles começaram a relatar sobre diferentes situações: professora que tratava mal, aulas que não despertavam interesse etc. Em algum momento, vários simplesmente pararam de ir e engrossaram a estatística de evadidos da escola.

Porém, entendo que essas/es jovens não evadiram da escola, a instituição os *evadiu*, porque não soube lidar com todas as suas subjetividades, repertórios culturais, gostos e sentidos. Além disso, muitas vezes é nesse espaço que a criança será criminalizada pelo jeito de falar, de andar, de socializar. A escola também pode, infelizmente, ser o lugar onde a criança conhece o racismo e as diferentes formas de violências com corpos negros e periféricos.

A escola fragmentada, dividida em grades curriculares — utilizo a palavra grade propositalmente para pensarmos nessas separações e delimitações —, que não dialoga com a vida e com as muitas realidades das crianças e adolescentes precisa urgentemente de mudanças. Para isso, é preciso entendermos nossa

responsabilidade e nosso compromisso com as infâncias e juventudes negras e periféricas. Novamente, invoco a potente Azoilda Loretto da Trindade (2001) quando ela diz que, se não educamos para a vida, educamos para uma morte em vida, uma morte das infinitas possibilidades.

“A gente lê uns bagulhos, escreve pra aliviar a mente, rola um deguste...”

Dom Bosco, 2023

A frase acima foi dita por um jovem que explicava ao outro, que havia acabado de chegar à nossa oficina, o que nós fazemos ali às quartas-feiras enquanto Escrevivendo a Liberdade. Geralmente, quando chega alguém novo na oficina, pedimos a quem já está há mais tempo para explicar sobre o que fazemos. Em poucas palavras ele conseguiu verbalizar o seu entendimento do nosso trabalho e fazer esse outro que chegava ter uma fagulha de compreensão do que fazemos.

O “deguste” mencionado são alimentos afetuosos que levamos para nossas oficinas, seja um docinho ou um salgadinho. Brincamos com as palavras e dizemos que é para “adoçar a escrita”, para ajudar a pensar, para proporcionar uma sensação boa. Sabemos que, em privação de liberdade, eles não terão acesso a determinados tipos de alimentos, alguns só quando as famílias visitam, então compreendemos o alimento que oferecemos parte da nossa proposta pedagógica, pois a comida, assim como os livros, também pode alimentar nossa alma.

É sensacional quando ouvimos ideias como “escrever para aliviar a mente”, pois é esse também um dos papéis que acreditamos que a escrita pode ter. Escrever para colocar em palavras algo que não foi possível antes, para elaborar o dito ou não-dito, escrever como essa possibilidade de significar, para libertar o silêncio, desobstruir, escrever para criar um caminho ainda não trilhado e conhecido.

O trabalho com as escritas, com as escrevivência, tem mãos dadas com o trabalho com a leitura e as literaturas. Acredito que o “caráter interdisciplinar do trabalho com leitura parece favorecer a construção de uma prática significativa para os envolvidos, pois investir em ler não é investir numa prática com finalidade em si mesma [...]” (Melo; Almeida, 2021, p. 13), também não é uma prática com intencionalidade utilitarista, para fazer uma determinada prova ou exame admissional.

A leitura e o encontro com as literaturas podem estar no caminho para “trazer melhorias para o povo que constrói esse país, mas não recebe sua parte” (Ferréz, 2005, p. 10). Ler e escrever são ações que podem singularizar cada pessoa, mas também levam a coletivizar, entendendo que nossa escrita não é somente nossa, ela representa todo um grupo, todo um coletivo. Castrillón (2011) propõe “definir a leitura e a escrita como direitos, como práticas que ajudam as pessoas a construir sua individualidade, a criar seu espaço no mundo e a estabelecer relações com os demais” (Castrillón, 2011, p. 93). Tal proposição nos é cara no projeto e me é fundamental neste trabalho.

Pensar a leitura e a escrita como direitos é um compromisso responsável que precisamos ter não somente com a juventude em privação de liberdade, mas com toda e qualquer pessoa que estiver em algum espaço educativo, escolar ou não-escolar, formal ou não formal. Pensar a leitura e a escrita como direitos envolve entender que todas as crianças, jovens, adultas/os e idosas/os, em eterno processo de formação e construção de aprendizagens, precisam de muito mais que os espaços educativos que as escolas vêm ofertando.

“Pô, já tava boladão que ainda não tinham me chamado”.

Dom Bosco, 2023

A dimensão do tempo para quem está privado de liberdade definitivamente não é a mesma de quem está do lado de fora. Nossas oficinas acontecem uma vez por semana; no ano de 2023 aconteceram sempre às quartas-feiras, das 9h às 11h. Gostamos de chegar cedo à unidade para que as/os agentes possam chamar as/os participantes antes, para elas/es terem tempo de tomar banho e se arrumarem. Tanto nas unidades masculinas como na feminina, percebemos o comportamento de tomar um banho e vir arrumado como importante, algo que elas/es mesmas/os afirmaram ser diversas vezes para nós.

No dia que ouvimos essa frase, por questões externas a nós, a oficina acabou demorando para começar. Eles começaram a vir por volta das 10h para a biblioteca – espaço onde estamos fazendo nossas oficinas na unidade Dom Bosco. Assim que entrou na sala, a frase destacada acima foi a primeira que Trovão¹³ nos disse, o que

¹³ Nome fictício.

me faz refletir acerca da importância do projeto Escrevivendo a Liberdade, através do trabalho com escrituras, leituras e literaturas.

É impossível mensurar em números e quantidades o alcance do nosso projeto e como esse trabalho chegou e ressoou nas/nos adolescentes. Para tentar compreender tal importância e tal significado, dialoguei com as falas dessas juventudes que me pareceram trazer algum sentido para explicar a grandeza do que fazemos e de como chega nossa atuação até elas e eles.

Trabalhar com a educação é estar no campo do simbólico, dos sentidos, das significâncias, no campo do sensível. Às vezes não nos daremos conta no exato momento de uma aula ou oficina sobre o modo como aquilo impactou as pessoas ali presentes, isso não é quantificável. Mas pode ser que, depois de alguns anos, encontremos uma dessas pessoas e ela nos diga o quanto uma frase nossa em um dia específico a fez tecer outros caminhos possíveis.

Trabalhar com a educação é lutar por uma vida mais digna para todas e todos, é lidar muito mais com questões de humanidade e alteridade do que disciplinas e conteúdos programáticos. Essa forma de compreender a educação exige olhar, enxergar, sentir, ouvir e perceber as pessoas que nos atravessam como humanas e dignas de uma vida confortável e prazerosa.

“Lili cantou!”

Em vias de concluir este trabalho, de repente, o telefone toca com uma mensagem: “E aee. Bom dia! Tudo bem???”. Havia acabado de tirar o telefone do modo avião, estratégia que utilizei para ficar mais imersa nos estudos e na escrita da dissertação. Olho a foto e respondo rapidamente perguntando se era o Trovão, que, segundos depois, já me responde com “Eee”, recebo então uma ligação por chamada de vídeo.

Os primeiros minutos foram de êxtase por saber que ele estava *na pista*, já havia encontrado a mãe e abraçado o filho pequeno. Os olhos encheram d’água porque Trovão foi um desses jovens que mexeu demais comigo, com quem construí uma relação de afeto para muito além das oficinas. Foram muitos meses o vendo quase semanalmente, fomos construindo a relação pouco a pouco. Confiança e intimidade requerem tempo, afeto e querer.

Conversa vai, conversa vem, chamo um grande amigo que estava em minha casa para vê-lo na chamada de vídeo. Trovão já o recebe com a frase tão usada pelos adolescentes: “Lili cantou!” – sendo lili um diminutivo para a palavra liberdade. Liberdade cantou, a liberdade finalmente chegou. Trovão diz que “tava dormindo”; prontamente, Fábio se arrepia e se lembra de um conhecido ponto de preto velho na umbanda:

Tava dormindo
Cambina me chamou
Tava dormindo
Cambina me chamou
Acorda, meu nêgo!
Cativeiro acabou
Acorda, meu nêgo!
Cativeiro acabou

Esse ponto pode ser ouvido com a mesma melodia, mas com letras diferentes, e em diferentes culturas e representações artísticas brasileiras. Encontramos entoado como jongo e no tambor de mina... Clementina de Jesus em um CD lançado em 1966 cantou “Tava durumindo cangoma me chamou/Disse levante povo cativeiro já acabou”. Como não se arrepiar ao ouvir esse ponto que remete ao cativeiro justamente falando com alguém que acabou de sair de um espaço de privação de liberdade?

Choro pela liberdade de Trovão. Choro por pensar que o cativeiro da privação de liberdade pode ter acabado, mas, infelizmente, para um homem negro, de pele escura, morador de favela, ainda existem muitos cativeiros a céu aberto. Choro pela felicidade de ter recebido sua ligação e por seu desejo de compartilhar que havia saído do DEGASE. Choro pelo avô que o criou e faleceu há menos de um mês atrás, avô a quem Trovão chamava de pai, mas dele não pôde se despedir, pois estava cumprindo sua medida de privação de liberdade. Choro e transformo as lágrimas em palavras, como no poema de Elisa Lucinda que mencionei algumas páginas acima.

“Me deixava fortão você”

No dia anterior ao da ligação de Trovão, recebi uma solicitação de amizade por uma rede social. Olhei as iniciais e suspeitei ser um dos adolescentes com quem

trabalhamos esse ano, prontamente aceitei. Segundos depois, recebi uma foto e um vídeo seguidos da mensagem que demorei alguns minutos para digerir e conseguir responder: “Tô na boca”.

É uma escolha minha — e também do projeto Escrevivendo a Liberdade — não cair nos estigmas de criminalizar a/o jovem ou de tentar seguir por alguma lógica salvacionista, ou com discursos vazios e meritocráticos, como “você tem outras escolhas”, “é só você querer que você consegue”.

Esse jovem, a quem vou chamar de Vulcão foi um adolescente que chegou com muitas marcas visíveis das violências pelas quais passou. Diversas vezes ele falou frases como “tô cheio de ódio”, “tô com muita raiva”, outras vezes, expressou sua falta de vontade de estar ali ou se manteve em silêncio, por mais que não estivesse por obrigação e pudesse sair a qualquer momento.

Receber a mensagem de Vulcão mexeu muito comigo. O que consegui responder foi que ele era uma pessoa muito especial, inteligente e que gostaria muito de ter sido professora dele quando mais novo, para ajudá-lo a acreditar em si mesmo e criar outros caminhos possíveis. E foi aí que ele me respondeu com “me deixava farto você”.

Fui novamente às lágrimas. Vulcão, como toda sua juventude, é um jovem extremamente inteligente e perspicaz. Infelizmente, passou por uma vida de violências e omissões que o fizeram acreditar, ainda tão novo, que o tráfico era seu único caminho, a sua história única.

Às vezes sinto como se a sociedade e toda essa estrutura colonial e capitalista fosse feita para minar as forças e desejos dos grupos subalternizados. Vulcão não evadiu da escola, a escola o evadiu. Vulcão cometeu um ato infracional, mas e as infrações que cometeram contra ele?

Quantas privações de direitos ele passou antes desse ato? Ele teve acesso à moradia digna, à saúde, à educação de qualidade, ao lazer, à cultura, à arte, à segurança, a um território sem guerra? Vulcão pôde conhecer outros caminhos diferentes do que percebe como único? Sinto que não foi ele que decidiu tal caminho, decidiram por ele. Empurram-no para um abismo do qual, sozinho, dificilmente vai sair.

Acredito que, diante de tudo que foi exposto neste capítulo, podemos refletir sobre o como as histórias importam e como elas podem ser um poderoso

instrumento para reconhecimento de nossas multiplicidades, de nós mesmos e das nossas experiências.

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias também podem ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (Adichie, 2009, 17min36seg).

É fundamental que nossa educação se comprometa com a reparação de uma dignidade perdida, que mais e mais projetos educacionais, de valorização das nossas juventudes possam existir dentro e fora das unidades socioeducativas. É urgente que nossas escolas passem por reformas estruturais e coletivas para que comecem a dar conta das muitas subjetividades existentes em nossas crianças, jovens, adultas/os e idosas/os.

Grada Kilomba (2019), em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, no capítulo intitulado “A margem e o centro”, dialoga com bell hooks e explicita que estar na margem é fazer parte desse todo, mas fora do corpo central, do corpo principal:

hooks vem de uma pequena cidade do estado de Kentucky, onde trilhos de trem era lembranças diárias de sua marginalidade, lembretes de que ela estava realmente do lado de fora. Através daqueles trilhos se chegava no centro: lojas em que ela não podia entrar, restaurantes onde ela não podia comer e pessoas que ela não podia olhar nos olhos. Esse era um mundo onde ela poderia trabalhar como doméstica, criada ou prostituta, mas onde ela não podia viver; ela sempre tinha de retornar à margem. Havia leis para garantir seu retorno à periferia e severas punições para quem tentasse permanecer no centro (Kilomba, 2019, p. 67)

Podemos entender esse território como de uma marginalização forçada, tanto como lugar de opressão e repressão como de resistências. Grada Kilomba e bell hooks nos convocam a refletir sobre a margem enquanto espaço de criatividade, resistência e questionamentos que “[...] desafiam a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos dentro dele” (Kilomba, 2019, p. 68). A ação não é somente de dentro para fora, é também de fora para dentro. Compreendo, então, a margem como um campo de emergência, de criação e da “[...] possibilidade de devir como um novo *sujeito*” (*ibid*, p. 69, grifo da autora).

Fanon (2008) colabora para desafiar discursos hegemônicos no campo educativo, pois, quando ele diz “Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que

questiona!” (Fanon, 2008, p. 191), nossas corporeidades podem ser educadas para nos constituir como alguém que questiona, que quer ir além do que está posto, que, a exemplo de Kilomba explicar a escrita de Stuart Hall, diz que:

[...] quando ele escreve, *escreve contra*. Escrever contra significa falar contra o silêncio e a marginalidade criados pelo racismo. Essa é uma metáfora que ilustra a luta das pessoas colonizadas para acessar a representação dentro de regimes *brancos* dominantes. Escreve-se contra no sentido de se opor (Kilomba, 2019, p. 69, grifos da autora).

Opor-se e questionar é insuficiente, é preciso criar algo novo. O sistema já falhou e demonstrou diversas vezes que não aceita corpos negros, periféricos, marginalizados, a não ser para subalternizá-los, criando mão-de-obra barata e puramente braçal. Nossos corpos podem até ser aceitos por quem está no centro, por quem está dentro, mas, no final do dia, como na história de bell hooks citada por Grada Kilomba (2019), sempre seremos colocados nos trens e levados de volta às periferias, às margens.

As histórias são hegemonicamente contadas por nossa língua madrasta — digo madrasta porque nossa língua materna é outra, o colonizador não é a nossa mãe, muito menos nosso pai. O colonizador nos retirou forçadamente do seio e do colo de nossos antepassados, a língua que usamos não é nossa língua mãe, é nossa língua madrasta. No uso da língua que contamos as histórias, precisamos refletir que:

[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através de suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana* (Kilomba, 2019, p. 14, grifos da autora).

Acredito que as experiências com adolescentes em privação de liberdade e o trabalho feito com as escrevivências e as literaturas tecem um caminho para olharmos para essa juventude com mais humanidade. Tal caminho nos faz olhar não somente para a juventude depois do ato infracional cometido, mas refletimos sobre as infâncias e as ausências de fases tão cruciais para o desenvolvimento de um ser humano.

Encerro este capítulo expressando desejo de que possa haver mais e mais ações efetivas e pesquisas com experiências, com nossas maneiras de ser e estar

no mundo. Desenho, dessas forma, através da pesquisa, caminhos contra-hegemônicos possíveis, pois:

A pesquisa requer atenção e gestos, ininterruptos, de abertura ao mundo. Assim, guiadas pelo “que faço/fazemos aqui”, pelo convite a mergulharmos nossa atenção nesse cotidiano, seguimos com a delicadeza de quem quer viver a intensidade desse momento, mas não ficando nele, abrindo novos caminhos. Movendo-nos entre palavras que expressem, sem fechar. Escrevendo para alguém, para qualquer um/a, como igual (Berti; Carvalho, 2022, p. 195).

Sigamos, então, com o comprometimento e a responsabilidade tanto em nossos *saberesfazeres* quanto ao dialogar com as muitas infâncias e juventudes existentes. Sigamos construindo nas margens, mas lutando sempre pela criação de algo novo, em que a centralidade talvez possa ser o todo e, na verdade, onde possamos encontrar outras formas que não o binômio margem-centro. Como ouvi de Conceição Evaristo no curso *online* que mencionei anteriormente: “escrevo para quem tem a coragem de me ler”.

Redemoinhos

(Elizandra Souza)

Quem pode prender essa ventania que mora em mim?
Essa fertilidade de espalhar boas sementes
De unir elementos contraditórios dentro de si
Tempo que se fecha sem chover, poeira do meu indizível.
Fogo que alastra indomável pelo caminho
Águas que recuam e voltam com intensidade
Nesta instabilidade de nascer tempestade e dissipar-se fogo
Fecha meu ponto fraco, nas espirais dos meus ventos
Movimento o meu corpo para que ele não morra

Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta?
Este racismo que me desumaniza e me torna vazio
O invisível de todos os meus passos desfeitos
Sabe quando o mar desfaz as escritas nas areias?
Sabe quando o dia vai virando noite e tudo se torna mistério?
Tem dias que a loucura mescla com a solidão
E eu me vi várias vezes vagando sem destino certo...
Eu tenho medo de que não se lembrem,
nossos passos vêm de longe e precisamos prosseguir...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se ao longo de todo este trabalho ressaltar *saberesfazeres* e algumas lógicas opostas à modernidade imposta pelo colonialismo, aqui também não seria diferente. Entendo que o final não é necessariamente um fim, mas, como minha orientadora sempre fala em nossos encontros do grupo de pesquisa, é um “ponto e vírgula”. Esse final nos dá a perspectiva de algo não-linear, talvez como uma helicoidal, que está sempre em movimento e que você não consegue determinar o início ou o fim.

Retomando a pergunta deste trabalho: quais efeitos educativos das escrevivências e do encontro com essas literaturas — que dialogam com nossas próprias histórias — em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a partir das oficinas de leitura e escrita com o *Escrevivendo a Liberdade*? Penso que não há uma resposta única ou correta para minha pergunta. No mergulho feito em meus diários de campo, nas leituras realizadas para a construção da dissertação e nas experiências vividas ao longo do trabalho com o projeto, encontro múltiplas respostas e encruzilhadas possíveis.

Quando as/os adolescentes dizem que as oficinas deveriam acontecer todos os dias, quando nos “cobram” ao dizer que acharam que não seriam chamadas/os para a atividade, quando relatam que a partir de algum texto sentiram vontade de ler outros textos... alcançamos a importância desse *espaçotempo* das oficinas e do trabalho com as escrevivências e as literaturas.

Ter um lugar para ser ouvido, para falar de si, para olhar para si mesmo e para suas próprias experiências; ter um ambiente confortável para expressar outras possibilidades que as/os constitui são implicações que acredito que ultrapassam o afetar somente no quesito educativo dessa juventude. Acredito que chegamos a um sentido de afetos muito subjetivos, situados no campo dos afetos psíquicos, emocionais, que afetam diretamente a humanidade de cada um/a e, no caso dessa juventude específica, a possibilidade de ser humano.

Algumas vezes nesta dissertação, caracterizei a juventude em cumprimento de medida socioeducativa, majoritariamente negra e periférica. As questões raciais e socioeconômicas fazem parte da vida dessas pessoas muito antes do ato infracional. Ser negro e pobre em um país onde o racismo está no alicerce da nação

tira nossa humanidade desde que entramos em contato com esse outro que nos olha como sub-humanos.

Por isso, as histórias de cada um/a também são coletivas. O que, em determinados momentos, considerando as condições de vida das/os adolescentes, me faz pensar que a luta não é somente contra determinadas situações do sistema social, mas é de implosão de todo o sistema, para a criação de um novo, ainda desconhecido. Sinto que implodir de dentro e começarmos outra coisa das cinzas poderia surtir mais efeito do que repensar, refazer, recriar, reescrever.

O novo do qual acredito precisarmos cria-se a partir de referências que pensam a educação como espaço de criação, de crescimento, de potência, de florescimento. É o novo no qual convidamos a/o estudante a compartilhar saberes, experiências, no qual as subjetividades de cada indivíduo são acolhidas. A educação precisa estar implicada, então, com o direito à literatura, à arte, a ler e escrever; em um processo formativo cuja base é o direito à vida.

Uma das coisas que mais aprendi com esse trabalho foi a coragem, inclusive de não desistir do mestrado, da importância de publicar este trabalho e do compartilhamento das reverberações das/os adolescentes a partir das oficinas do *Escrevendo a Liberdade*. É preciso coragem para prosseguir porque o sistema é uma máquina de moer vida. Se escorregamos, entramos no piloto automático e não deixamos as experiências acontecerem, sem nos darmos conta dos detalhes, das miudezas, das belezas.

É preciso coragem porque não é fácil ser estudante, trabalhadora e ter dois empregos distintos que exigem bastante tempo, estudos e dedicação. Além dos trabalhos e do mestrado, há outras dimensões da vida que precisamos cuidar: nós mesmas, a casa, as relações, os afetos, os amores. Com muito pesar, sinto que o mestrado não foi feito para quem precisa trabalhar nos dois turnos. É triste constatar isso porque acredito que a universidade pública tem que beber da fonte de quem está nos cotidianos educativos, escolares ou não.

Sendo uma pessoa que me cobro muito, o processo da escrita dessa dissertação não foi fácil, muito menos prazeroso pra mim. Diversas vezes cogitei desistir, mas agora, escrevendo as linhas finais, agradeço a quem não me deixou cair. Ou melhor, agradeço a quem me levantou depois das tantas quedas e tropeços que tive ao longo do momento do mestrado.

O processo de escrever esta dissertação foi longo e feito de muitas encruzilhadas. Muita coisa aconteceu em minha vida, até o último momento da entrega do trabalho, mas acredito que, como acontece na vida de inúmeras pessoas, a vida não cessa para que nos dediquemos às disciplinas do mestrado e escrevermos uma dissertação. Então, é preciso estudar e arrumar tempo, mesmo o tempo já sendo algo tão escasso e valioso.

Com relação ao tempo, gostaria de ter me dedicado muito mais e de talvez poder levar o mestrado como um trabalho... pegando no texto e nos estudos por um turno, durante todos os dias da semana. Ao mesmo tempo que sinto porque o processo não ocorreu como gostaria, entendo também que o que hoje entrego é o que eu consegui fazer, com a excelência e com o tempo que eu tive para esses momentos.

Minhas escrituras.

Estudar e me apropriar de diferentes conceitos, tendo a possibilidade de fazer interlocuções entre eles é algo a que não tive acesso na graduação. Fui aprendendo ao longo do caminho e, nesse quesito e em tantos outros, me considero uma eterna aprendiz. Sou do tipo de pessoa que precisa ler mais de uma vez para compreender, que precisa ouvir mais de uma vez para verdadeiramente escutar, que precisa sentir no corpo para fazer sentido para a vida.

O mestrado me mostrou a necessidade desse tempo de que precisamos para algumas coisas se assentarem dentro de nós, para algumas coisas se apurarem. Mostrou ainda que o meu movimento precisa ser o de não desistir, pois, para criarmos ambientes possíveis para a vida, precisamos de ousadia, teimosia e perseverança.

Sobre os próximos passos, a partir desta dissertação, pretendo publicar artigos em revistas de educação e em eventos relacionados à literatura, socioeducação e privação de liberdade. Pretendo tornar, ao máximo, públicos os debates que acredito ter feito ao longo da dissertação, espero encontrar diferentes pares para isso pelas encruzilhadas da vida.

Enquanto educadora dentro do DEGASE e professora da rede pública de Maricá, pretendo que o fazer pedagógico apresentado neste trabalho possa reverberar em diferentes *espaçostempos* educativos. Almejo que este trabalho possa semear práticas educativas com comprometimento e responsabilidade com a vida da/o estudante que nos encontra no caminho. Pretendo que este trabalho

convide muitas pessoas a pensar sobre os nossos *saberesfazeres* e do quanto precisamos falar mais sobre o que fazemos, porque nada que é nosso é individual. Somos e fazemos coletivamente. Como Daniel Munduruku disse na Festa Literária Internacional de Maricá neste ano de 2023: “quanto mais coletivo a gente é, menos fome a gente passa”. Chega de passarmos fome. Queremos abundância e prosperidade para todos/as, incluindo os/as nossos/as.

incursões sobre a pele

(Nei Lopes)

É preciso não carregar
a pele como um fardo.
[Guerreiro Ramos]

Eu, por mim, sinto a pele
Como um terno
Um hábito fraterno
Um costume propício
E não um vício.

E, por mim, sinto a pele
Nem fardo nem farda
Apenas embalagem
Feita para viagem.

Sinto a pele
Como um fato
Da cor do Homem
Da História
Da Luta e da Vitória.

Mas um outro Brasil
O dos bancos e usinas,
Cujo avô partiu
Um dia lá do Porto
Para violar-lhe a avó
Na foz do Rio Volta,
Esse Brasil cafuzo
De mãe mameluca
Se mira na Lagoa da Tijuca
E vê a parda pele
Alva como um açúcar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal TED. Disponível em: <https://youtu.be/D9lhs241zeg>. Acesso em: 7 ago. 2022.

ALVES, Rubem. Provocações: Rubem Alves: 2011. [Entrevista cedida a] Antônio Abujamra. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (46 min). Publicado pelo canal Provoca. Disponível em: https://youtu.be/VASben3f4GM?si=1IFTWPI4eD_Bd-P. Acesso em: 5 nov. 2023.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1. sem. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 9 out. 2020.

BARBOSA, Adriana Soares. *Sentidos e concepções de “profissionalização” nas medidas socioeducativas: análise das políticas de semiliberdade do estado do Rio de Janeiro*. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15544/Adriana%20-%20versão%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BERTI, Andreza Oliveira. *Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque*. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/04/tAndreza_Berti.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BERTI, Andreza Oliveira; CARVALHO, Rosa Malena. Experiência. In: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (org.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022, p. 189-196.

BISINOTO, Cynthia; OLIVA, Olga Brigitte; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo Galli de; STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BOCCHETTI, André. Corpo-oralidades. In: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (org.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022, p. 105-113.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=06/08/2013&pagina=1>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Marco legal: saúde, um direito dos adolescentes*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Acesso em: 9 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, p. 81-90, dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre azul, 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista de Educação de Jovens e Adultos (REVEJA)*, Belo Horizonte, p. 1-11, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; SILVA, Cintia de Assis; BARROS, Nathalia da Rocha Corrêa. Corporeidade e educação de jovens e adultos: tensões e possibilidades. *Notandum*, Maringá, ano 23, n. 53, p. 77-94, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/52087>. Acesso: 15 out. 2020.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DEPARTAMENTO Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE): s. m. In: *DICIONÁRIO LABES*. Rio de Janeiro: LABES, 2022. Disponível em: <https://labes.uerj.br/departamento-geral-de-acoes-socioeducativas-degase-s-m/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: abertura da Escola Internacional de Feminismo Negro Decolonial 2019. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (82 min). Publicado pelo canal TV UFRB. Disponível em: <https://youtu.be/ZHMf0FqqTkk>. Acesso em: 19 jun. 2022.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'. [Entrevista cedida a] Juliana Domingos. *NEXO*, São Paulo, 26 maio 2017a. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 9 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo no Programa Espaço Público, TV BRASIL. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (58 min). Publicado pelo canal Manoela Barbosa. Disponível em: <https://youtu.be/3oeouOXKDbU>. Acesso em: 18 jun. 2022.

EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida ao programa Roda Viva. São Paulo, 6 set. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/Wnu2mUpHwAw>. Acesso em: 6 nov. 2021.

EVARISTO, Conceição. Escrivivência. [S. l.: s. n.], 2020a. 1 vídeo (23 min). Publicado pelo canal Leituras Brasileiras. Disponível em: <https://youtu.be/QXopKuvxevY>. Acesso em: 18 jun. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. Escritora Conceição Evaristo no Estação Plural (programa completo). *TV Brasil*, Brasília, DF, 6 jun. 2017b. Estação Plural. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/escritora-conceicao-evaristo-e-convidada-do-estacao-plural>. Acesso em: 9 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 9 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. “Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário”, diz Conceição Evaristo sobre escritoras negras. *TV Brasil*, Brasília, DF, 8 jun. 2017c. Estação Plural. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>. Acesso em: 9 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. O Trilha de Letras recebe a escritora Conceição Evaristo. [Entrevista cedida a] Raphael Montes. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal TV Brasil. – programa veiculado pela TV Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/9lpOGN36WxA>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRÉZ. Terrorismo literário. In: FERRÉZ (org.). *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 9-14.

FRANÇA, Denise Carrascosa. *Técnicas e políticas de si nas margens: seus monstros e heróis, seus corpos e declarações de amor*. 2018. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/279322>. Acesso em: 7 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GODOI, Renan Saldanha. *Para além dos muros da escola: percursos biográficos e trajetórias escolares de jovens do sistema socioeducativo*. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15371/2017%20Dissertação%20Renan%20Saldanha%20Godoi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 out. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984/556>. Acesso em: 9 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes; GODOI, Renan Saldanha. Juventude e violência: reflexões sobre os dados e perspectivas políticas no Brasil. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, ano 2, n. 3, p. 143-164, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32564/18699>. Acesso em: 8 out. 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar (org.). *Encontrar escola*: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p 14-21.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 9 out. 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2023.

LEÃO, Ryane. *Tudo nela brilha e queima*: poemas de luta e amor. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LORDE, Audre. *Sou sua irmã*: escritos reunidos e inéditos de Audre Lorde. São Paulo: Ubu, 2020.

LUCINDA, Elisa. *Vozes guardadas*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010. MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELO, Vanusa Maria de; ALMEIDA, Sandra Maciel de. Remição de pena pela leitura no Rio de Janeiro: possibilidades e avanços. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 15, p. 1-17, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4763/1217>. Acesso em: 8 out. 2020.

MELO, Vanusa Maria de; MATTOS, Jéssica Montuano Gonçalves Ramos. Experiências de autoria na socioeducação: literatura em liberdade. In: Jornada de Estudos Sobre Educação de Jovens e Adultos em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade, 2., 2020, Tocantinópolis. *Anais ... Tocantinópolis*: UFT,

2020. p. 227-237. Disponível em <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2166/3/Anais%20da%20II%20Jornada%20de%20Estudos%20sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20em%20contextos%20de%20priva%C3%A7%C3%A3o%20e%20restri%C3%A7%C3%A3o%20de%20liberdade.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elinaldo Fernandes. *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2019.

MESA temática I: literaturas, linguagens e resistência. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (110 min). Publicado pelo canal Letras UFRB em Rede. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/rP7Od6gHXWg?si=DoUDbrndUOirDYHR>. Acesso em: 8 ago. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NJERI, Aza. A arte de acender o sol do outro: reflexões. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (57 min). Publicado pelo perfil afyapsicologia. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CBHAz99log9/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLÉRIA, Ellen. Comentário. In: EVARISTO, Conceição. Escritora Conceição Evaristo no Estação Plural (programa completo). *TV Brasil*, Brasília, DF, 6 jun. 2017b. Estação Plural. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/escritora-conceicao-evaristo-e-convidada-do-estacao-plural>. Acesso em: 9 out. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 2, n. 4, p69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/RBEJA%2C%20vol.2%2C%20n%C2%BA4>. Acesso em: 21 dez. 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Como os cinco dedos da mão. In: CASTRILLÓN, Silvia (org.). *O direito de ler e escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, p. 6-11.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ROSA, Allan da. *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Milsoul. *Amor sem miséria: texturas*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial; Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.

SOUZA, Elizandra. *Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta*. São Paulo: Mjiba, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite (org). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 65-88.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. (org.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-16.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. São Paulo: Global Editora, 2011.