



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS



MARCOS MEDEIROS DA COSTA

**DA “SALA” À “CELA”: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR JOVENS EM PRIVAÇÃO
DE LIBERDADE COM A LEITURA NUMA PERSPECTIVA COMPLEXA E
TRANSDISCIPLINAR**

UBERLÂNDIA / MG

2023

MARCOS MEDEIROS DA COSTA

**DA “SALA” À “CELA”: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR JOVENS EM
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COM A LEITURA NUMA PERSPECTIVA
COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo.

UBERLÂNDIA / MG

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C837
2023

Costa, Marcos Medeiros da, 1969-
Da “sala” à “cela” [recurso eletrônico] : experiências
vivas por jovens em privação de liberdade com a
leitura numa perspectiva complexa e transdisciplinar /
Marcos Medeiros da Costa. - 2023.

Orientador: Maurício Viana de Araújo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.190>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Araújo, Maurício Viana de, 1967-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	24 de março de 2023	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112MPL009				
Nome do Discente:	Marcos Medeiros da Costa				
Título do Trabalho:	DA "SALA" À "CELA": EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COM A LEITURA NUMA PERSPECTIVA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	SABER E LINGUAGEM: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA				

Reuniu-se, remotamente via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Suzanny Pinto Silva, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; c) Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Maurício Viana de Araújo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/03/2023, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurício Viana de Araújo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/03/2023, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suzanny Pinto Silva, Usuário Externo**, em 27/03/2023, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4367564** e o código CRC **DDEE9E1E**.

Dedico este trabalho aos jovens e adultos leitores que cumprem pena nos estabelecimentos penais deste país e que, por meio da literatura, constroem-se e reconstróem-se dia a dia. Dedico às famílias desses jovens que não deixaram dissipar o fio de esperança de uma vida mais digna e mais justa.

Dedico, também, a todos/as profissionais da educação que se desdobram para promover uma educação mais inclusiva onde quer que sejam seus lugares de atuação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar a oportunidade de poder evoluir como profissional e como ser humano, a partir do trabalho docente com pessoas, muitas vezes, esquecidas e negligenciadas por grande parcela da sociedade.

Aos meus pais, Sr. Messias e Sra. Elizete, por me motivarem em todo o percurso da minha formação profissional. Agradeço pelas orações e por me ensinarem a me colocar no lugar do outro e a servir ao próximo, independente da situação em que se encontre. A toda minha família e amigos, pela torcida; pela paciência; pelo incentivo e pelo carinho.

Ao Prof. Dr. Maurício Viana, pela orientação, pela amizade e pelo crédito depositado durante a realização deste trabalho; pelos conselhos e indicações bibliográficas; pela leitura interessada, atenta e cuidadosa; pela tempestividade na elucidação precisa de dúvidas teóricas; pelo incentivo, paciência e confiança.

Aos professores e às professoras da Turma 7 do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

À Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais - SEJUSP, por autorizar o desenvolvimento da pesquisa na unidade prisional de Santa Vitória.

Ao Diretor do presídio de Santa Vitória, Nubes Santana, por permitir a realização da pesquisa, mesmo diante das limitações impostas pelo espaço físico.

À equipe de Policiais Penais do Presídio de Santa Vitória, pelo empenho no deslocamento contínuo dos reeducandos da cela para as oficinas de leitura.

Aos reeducandos com quem muito aprendi, pela contribuição com a pesquisa; pelo crédito; pela participação; pela oportunidade de me mostrar os seus horizontes vistos da cela; pelo empenho e pela amizade.

RESUMO

A formação de leitores nas escolas públicas brasileiras representa um dos grandes desafios da Educação Básica. Quando esse se desloca para o contexto carcerário, isso se amplia, consideravelmente, em virtude, principalmente, das limitações impostas pelo ambiente prisional e da ausência de infraestrutura adequada. Em estabelecimentos penais desprovidos de escolas com educação formal, o desafio se torna ainda maior, embora exista legislação específica que determina a implementação de projetos de leitura nesses espaços. Nesse cenário, encontra-se o professor ou o mediador de leitura que deve realizar malabarismos para implementar suas ações pedagógicas. Nesse contexto, a presente dissertação teve como objetivo descrever e interpretar o ensino-aprendizagem da leitura literária, como fenômeno da experiência humana, sob o viés da complexidade e da transdisciplinaridade, vivenciado em um estabelecimento penal mineiro. A investigação foi realizada com nove (09) jovens cumpridores de pena em regime fechado, com ensino fundamental incompleto e com faixa etária entre 18 e 29 anos, na Unidade Prisional de Santa Vitória – MG. Sob a ótica da ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação formal nesta unidade, a pesquisa buscou compreender até que ponto um projeto de leitura literária pode preencher esta lacuna. Orientada a partir da epistemologia da Complexidade (MORIN, 2003, 2007, 2008, 2015); da epistemologia da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) e das três forças da literatura (BARTHES, 2007), a presente pesquisa se debruçou nas vivências e nas experiências dos participantes envolvidos, assim como nas do professor-pesquisador, ao compartilharem, no espaço carcerário, o ensino-aprendizagem da leitura literária. Para análise e interpretação dos textos resultantes das experiências, utilizou-se a Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, 2007, 2010, 2012, 2016), método de natureza qualitativa, que busca interpretar as experiências vividas pelos participantes da pesquisa. A priori, partiu-se de uma prática de intervenção pedagógica promovida pelo professor-pesquisador, construída à luz do método recepcional (BORDONI & AGUIAR, 1993). Por esse método, os participantes partiram de leituras de obras próximas de seus “horizontes expectativas” (JAUSS, 1994), para, gradativamente, ampliarem esses horizontes, por meio de diferentes obras literárias, com níveis estéticos diferenciados. O material textual da pesquisa emergiu das experiências vividas durante o processo de intervenção pedagógica nas oficinas, das anotações no diário crítico-reflexivo e das conversas hermenêuticas realizadas entre o professor-pesquisador e os reeducandos. A partir dessas ações, aplicaram-se os processos de interpretação do fenômeno: a textualização, a tematização, a ressignificação e o ciclo de validação, processos típicos da Abordagem Hermenêutico-fenomenológica Complexa. O processo de refinamento e de ressignificação possibilitou o surgimento dos seguintes temas hermenêutico-fenomenológicos: *tempo* - de onde emergiram os subtemas mente, concentração, liberdade; *motivação* - de onde se desdobraram os subtemas envolvimento e hábito - desse último fez-se emergir o sub-subtema preferências; *mudança* - do qual emergiu o subtema oportunidade; *aprendizado* de onde emergiu o subtema *ligação*, os quais revelaram a natureza do fenômeno investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Complexidade; Transdisciplinaridade; Remição pela leitura; Privação de liberdade.

ABSTRACT

Training readers in Brazilian public schools represents one of the great challenges of Basic Education. When it moves to the prison context, it expands considerably, mainly due to limitations imposed by the prison environment and the lack of adequate infrastructure. In penal establishments without schools with formal education, this challenge becomes even greater, although there is specific legislation that determines the implementation of reading projects in these spaces. In this scenario, there is the teacher or reading mediator who must juggle to implement pedagogical actions with reading. In this perspective, the present dissertation had as its objective describe and interpret the teaching-learning of literary reading, as a phenomenon of human experience, under the bias of complexity and transdisciplinarity, experienced in a penal institution in Minas Gerais. The investigation was carried out with nine (09) young people serving sentences in a closed regime, with incomplete elementary education and aged between 18 and 29 years, in the Prison Unit of Santa Vitória - MG. From the standpoint of the absence of public policies that guarantee the right to formal education in this unit, the research sought to understand to what extent a literary reading project can fill this gap. Guided by the epistemology of Complexity (MORIN, 2003, 2007, 2008, 2015); the epistemology of Transdisciplinarity (NICOLESCU, 1999) and the three forces of literature (BARTHES, 2007), this research focused on the experiences of the participants involved, as well as those of the teacher-researcher when they share, in the prison space, the teaching-learning of literary reading. For the texts of the experience analysis, the Hermeneutic-Phenomenological Complex (FREIRE, 2007, 2010, 2012, 2016) methodological orientation of a qualitative nature was used, which seeks to interpret the experiences of the research participants. A priori, it started with a practice of pedagogical intervention promoted by the teacher-researcher, built in the light of the methodology of reception (BORDONI & AGUIAR, 1993). Through this method, the participants started from reading works close to their "expectation horizons" (JAUSS, 1994), to gradually broaden these horizons, through different literary works, with different aesthetic levels. The textual material for the research emerged from the experiences lived during the pedagogical intervention process in the workshops, from the notes in the critical-reflective diary and from the hermeneutic conversations carried out by these two research actors: teacher-researcher and participants. From these actions, the processes of interpretation of the phenomenon were applied: textualization, thematization, resignification and validation cycle, typical processes of the Hermeneutic-Phenomenological Complex Approach. The process of refinement and resignification allowed the emergence of the following hermeneutic-phenomenological themes: time - from which the sub-themes mind, concentration, dedication, freedom emerged; motivation - from which the sub-themes habit, preferences and involvement unfold; change - from which the sub-theme opportunity emerged; learning and finally, the connection theme, which were described and interpreted in this study.

KEYWORDS: Literary reading; Complexity; Transdisciplinarity; Remission by reading; Deprivation of liberty.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: FORA DA LEI (TURA) – O DIREITO À LITERATURA	11
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O PODER DE ABRIR ALGEMAS: AS FORÇAS DA LITERATURA NO COMPLEXO E NO TRANSDISCIPLINAR	21
2.1	O PENSAMENTO COMPLEXO	21
2.1.1	O pensamento simplificador	24
2.1.1.1	<i>A superação do pensamento simplificador</i>	26
2.1.2	Princípios da complexidade	28
2.2	A TRANSDISCIPLINARIDADE	33
2.2.1	A Transdisciplinaridade na BNCC	40
2.2.2	A leitura literária	40
2.3	OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO	43
2.3.1	As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão	44
2.3.2	Os princípios do conhecimento pertinente	45
2.3.3	Ensinar a condição humana	46
2.3.4	Ensinar a identidade terrena	48
2.3.5	Enfrentar a incerteza	49
2.3.6	Ensinar a compreensão	50
2.3.7	A ética do gênero humano	52
2.4	AS TRÊS FORÇAS DA LITERATURA - CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO	54
2.5	OS GÊNEROS DISCURSIVOS	61
2.5.1	O gênero diário de leitura	64
3	METODOLOGIA: VOZES DA PRISÃO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA OUVI-LAS	68
3.1	A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA COMPLEXA	68
3.1.1	A conversa hermenêutica	70
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA	70
3.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72
3.4	OS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E REGISTRO DOS TEXTOS.....	73
3.5	PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO	73
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM NOVO HORIZONTE VISTO DA CELA	76

4.1	OFICINA 01 - DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS.....	80
4.2	OFICINA 02 - ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS.....	82
4.3	OFICINA 03 - RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	90
4.4	OFICINA 04 - QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS..	115
4.5	OFICINA 05 - AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	118
5	INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO – A LEITURA NA CELA: OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DE UM ATO DE RESISTÊNCIA.....	124
6	CONCLUSÃO – DA SALA À CELA: O ATO DE LER QUE TRANSFORMA O VIVER.....	149
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

APÊNDICES

Apêndice A - Formulário.....	161
Apêndice B - Formulário ilustrado.....	162
Apêndice C - Diário de leitura 1.....	163
Apêndice D - Diário de leitura 2	164
Apêndice E - Diário de leitura 3.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa	73
Quadro 2 - Rotinas de organização e interpretação da AHFC	74
Quadro 3 - Etapas da ação pedagógica.....	79
Quadro 4 - Rotina de interpretação da AHFC	125
Quadro 3 - Recorte da interpretação do fenômeno.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do presídio de Santa Vitória	71
Figura 2 - Capa da obra Torto Arado e foto de inspiração.....	93
Figura 3 - Apresentação musical	120
Figura 4 - Momento da ação cultural.....	121
Figura 5 - Depoimento dos reeducandos	122

1 INTRODUÇÃO

FORA DA LEI (*TURA*) – O DIREITO À LITERATURA

A educação é um direito fundamental reconhecido pela Constituição Brasileira, ratificado por documentos internacionais e validado pelo governo brasileiro. No entanto, a garantia de acesso ainda não é assegurada universalmente, sobretudo se olharmos para grupos excluídos da sociedade, principalmente, para as pessoas que cumprem pena em regime fechado ou semiaberto nos estabelecimentos penais distribuídos pelos estados brasileiros.

É importante destacar que para assegurar esse direito, é necessária a criação de escolas nos estabelecimentos prisionais, o que não representa a realidade de muitas unidades brasileiras, situação que viola o direito à educação de muitos jovens e adultos que cumprem pena nas prisões do país.

Nesse cenário, no início do ano de 2017, quando as escolas se preparavam para o ano letivo, as instituições do município, onde atuo como professor da Educação Básica, receberam da Secretaria Municipal de Educação e Cultura a incumbência de fazerem os profissionais da educação conhecerem o teor da Recomendação Nº 44, de 26 de novembro de 2013, emitida pelo Conselho Nacional de Justiça. Esse documento dispunha a implementação - nos presídios estaduais e federais - de projetos de leitura como incentivo à remição da pena, reconhecendo tais projetos como um direito à redução do tempo no cárcere - por meio da leitura literária - conforme determina o artigo a seguir:

V – estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, **a remição pela leitura**, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP – arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII), observando-se os seguintes aspectos: a) necessidade de constituição, por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, de **projeto específico visando à remição pela leitura**, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva (BRASIL, 2013, *grifos meus*).

Desde a aprovação da referida recomendação, diversos projetos foram sendo executados em presídios do país, buscando incentivar a leitura de obras literárias pelos detentos, o que proporciona a essa população, conforme determina a lei, a redução de parte da pena.

Nesse contexto, o estado de Minas Gerais, em 8 de agosto de 2016, instituiu, por meio da Resolução Conjunta SEDS/TJMG Nº 204/2016, o Projeto “Remição pela Leitura”¹ nas unidades prisionais do Estado. O reconhecimento dessa lei foi consequência de uma política pública afirmativa pautada na Lei de Execução Penal (LEP) de 2011 (BRASIL, 2011) e na Resolução de nº 2 de 19 de maio de 2010 do CNE - Conselho Nacional de Educação - (BRASIL, 2010), em que ambas dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação Básica nos estabelecimentos penais de todo o país.

No meu município, no entanto, para atender tal demanda, seria necessária a disposição de espaço físico adequado para a implementação da educação formal, assim como equipamentos e recursos humanos apropriados para sua implementação no ambiente prisional. Em função da ausência de tais recursos, inicialmente, descartou-se a possibilidade de uma ação pedagógica de caráter formal a ser realizada no único presídio da cidade, uma vez que o espaço não atendia a critérios mínimos para implementação de um trabalho dessa natureza. Diante de tal situação, constatou-se que, embora a unidade prisional não pudesse promover a educação formal, uma outra possibilidade seria desenvolver uma ação que pudesse suprir parte dessa educação formal, até que outras políticas públicas voltadas para reestruturação de infraestrutura fossem realizadas.

Por meio de reunião realizada entre os poderes executivo, legislativo e judiciário, à luz da legislação, observou-se a necessidade de implementação de projeto de leitura que pudesse atender, pelo menos, parte das demandas educacionais dos presos que cumprem pena na unidade prisional da localidade.

Diante disso, o município, em parceria com o estado, apresentou às instituições de ensino a possibilidade da candidatura de professores da rede municipal de ensino - habilitados em Letras - a exercerem a função de mediadores de leitura com o intuito de atender jovens em privação de liberdade e assegurar o direito à leitura, conforme determina os incisos I e II do

1 O projeto Remição pela Leitura, instituído no âmbito dos estabelecimentos penais do estado de Minas Gerais, por força da resolução conjunta SEDS/ TJMG 204 / 2016, tem como objetivo oportunizar aos recuperandos os direitos ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico por meio de atividade leitura. A participação do preso nas atividades de leitura deve ser voluntária, e ele terá prazo de 21 a 30 dias para ler uma obra, que pode ser literária, clássica, científica ou filosófica, entre outras. Ao final da leitura, ele deve apresentar um relatório de leitura sobre o livro à comissão organizadora da unidade prisional, que avaliará se o conteúdo está compatível com o livro. O resultado dessa avaliação deve ser enviado, por ofício, ao juiz de Execução Penal competente, responsável pela decisão final a respeito da remição.

artigo 2º da Lei Nº 13696 de 12 de julho de 2018, que institui a política nacional de leitura e escrita, a saber:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, **à leitura**, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de **políticas de estímulo à leitura**, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa; (BRASIL, 2018, *grifos meus*).

Essa ação de reconhecer a leitura como um direito nos reporta a Candido (1989), quando defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos. Segundo o crítico literário, a literatura se manifesta universalmente através do ser humano, e em todos os tempos, tem função e papel humanizador. Nesse sentido, defende a ideia de que:

Se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1989, p.112)

Embora esse importante crítico defenda a literatura como um direito, observamos que para sua garantia, na unidade prisional, seriam necessários muitos desafios: um deles seria a contratação de um profissional que pudesse promover esse direito no contexto da prisão. Assim, encerrado o período de inscrição de docentes para o trabalho com a leitura no cárcere, constatou-se que nenhum profissional havia se interessado pelo posto de mediador de leitura, uma vez que, para maioria, o ambiente carcerário se configura como um espaço de difícil implementação do trabalho educacional, pois exige uma sobrecarga emocional, por parte do professor, principalmente, para lidar com pessoas que cometeram delitos e estão à margem da sociedade. Além dessas justificativas, flagramos, constantemente, grande parte da sociedade expressar, nas redes sociais, a não aprovação da ideia de um trabalho no contexto carcerário, pois, para grande maioria, quem está no cárcere merece nada mais do que a punição.

A partir desses discursos, de certa forma, podemos observar que grande parte não se importava em saber e/ou conhecer como um trabalho educacional pode contribuir, de certa forma, para a ressocialização do indivíduo enclausurado; saber como é a vida do outro lado das grades; quem são as pessoas que ali estão; como é a rotina diária e por que estão ali.

Diante de todo esse cenário desalentador sobre a educação nos presídios, instigado com a ideia do projeto, resolvi me inscrever, pois já notava, há algum tempo, a necessidade de realizar um trabalho que pudesse contribuir, de alguma maneira, para a humanização das pessoas, independentemente de onde elas estivessem. Nessa esteira, outros questionamentos me vieram à cabeça: Por que muito jovens que estudaram ou estudam em nossas escolas estão ali, aprisionados? O que nós, professores, estamos fazendo para que esses jovens sigam outros caminhos?

A partir disso, analisando o meu papel como professor, percebi uma lacuna profissional docente que poderia ser preenchida com um trabalho voltado para leitura literária com os jovens em privação de liberdade. Nesse processo, surgiram outros questionamentos: Como trabalhar esse projeto de maneira que essa ação pudesse contribuir para ressocialização dos participantes envolvidos? Que concepção de leitura eu - na condição de professor- tenho? Em que perspectiva trabalhar a leitura com os jovens em privação de liberdade?

Inicialmente, na busca por resultados estatísticos que pudessem representar a realidade prisional do local onde eu iria exercer a profissão de professor ou monitor de leitura, deparei-me com dados divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional Infopen (2020), aferidos em janeiro a junho de 2020, que revelaram o quantitativo representativo da população carcerária do meu estado. Os dados revelaram que de (62.912) presos, apenas 14,39% (9.051) estava em atividade educacional.

Ao comparar esses dados com o contexto em que aconteceria minha ação pedagógica, constatei pelo Infopen (2020), que a população carcerária do meu município era representada por (82 presos) não matriculados em nenhuma atividade educacional, dos quais 64,6% (53) tinham idade entre 18 e 29 anos e que 45,12%, ou seja, (37) cumpria pena em regime fechado. A partir desses números, observei a necessidade do atendimento educacional para esta parcela negligenciada pela sociedade.

No decorrer do ano de 2021, enquanto eu desenvolvía esta pesquisa, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apresentou um novo documento, a Resolução CNJ nº 391, de 10 de maio daquele mesmo ano, que revogava a Recomendação nº 44 do CNJ (2013). A referida resolução surgiu a partir do Plano Nacional de Fomento à Leitura nos Ambientes de Privação de Liberdade (Portaria CNJ 204 / 2020). A norma jurídica, em vigor, reforça e estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. O documento, anteriormente descrito como recomendação, migrou para o status de resolução, o que legitima o compromisso com o trabalho literário no contexto prisional. O teor

desse documento destaca a previsão de formas de auxílio para fins de validação do relatório de leitura de pessoas em fase de alfabetização, “[...]podendo adotar estratégias específicas de leitura entre pares, leitura de *audiobooks*, relatório de leitura oral de pessoas não alfabetizadas ou, ainda, registro de conteúdo lido por meio de outras formas de expressão, como desenho” (CNJ 2021, p. 6).

Observa-se, nesse sentido, a preocupação da legislação em universalizar o direito à remição de pena pela leitura, ao invés de ser um direito de uma minoria alfabetizada, o direito se estende a não-alfabetizados.

Posto isso, para atender à significativa parcela de jovens que cumpre pena em um presídio de pequeno porte, localizado no estado de Minas Gerais, ainda que não contemplasse espaço próprio para educação formal, bibliotecas, salas de aula e recursos humanos, foi implementado o Projeto “Remição pela Leitura”, contexto em que esta pesquisa se inseriu.

Aceito o desafio de empreender uma ação pedagógica em um ambiente não dotado de recursos mínimos para o trabalho docente, resolvi desbravar - no campo da ²linguagem literária - o trabalho com a leitura literária. Para que isso pudesse acontecer, a reduzida sala de atendimento psicológico a ser utilizada, no contraturno, foi designada para o trabalho com os inscritos no projeto, porém, com um atendimento de só dois detentos por horário determinado, ou seja, a ação se desdobraria em vários momentos, para a realização dos trabalhos com a leitura e com o atendimento ao número de pessoas em privação de liberdade voluntariamente inscritas no projeto.

Outro desafio me instigava, no entanto: se não existe, no ambiente prisional, o trabalho educacional de caráter formal com jovens em privação de liberdade, como promover uma ação mais integradora que pudesse perpassar as chamadas disciplinas escolares por meio de um trabalho com a literatura? Seria possível a literatura atender às “possíveis” lacunas deixadas pela educação formal por meio de um trabalho multidisciplinar no cárcere? Em que medida ocorreria a ressocialização pela literatura?

As primeiras experiências revelavam a satisfação do detento em participar do projeto, ainda que não houvesse infraestrutura adequada, uma vez que as atividades ocupavam o tempo ocioso, auxiliava no conhecimento e, conseqüentemente, garantia a remição da pena.

Assim, ciente de que a literatura confronta o homem com uma série de experiências que o leva a compreender a si mesmo e aos outros, pude entender a leitura no cárcere como um

² Domicio Proença Filho, na obra *A linguagem literária* (2007), mostra que, no contexto cotidiano, a linguagem é um instrumento de informação e ação, enquanto, no contexto literário, ela se apresenta a serviço da criação artística, impulsionando o leitor para experiências relacionadas a esse modo particular de construção textual.

processo de formação, pois, como afirma Candido (1989, p. 122), “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.”

Nessa esteira, esse autor defende que “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 1989, p. 122).

A partir desses desafios e dessas inquietações, ponto de partida para a realização da investigação, resolvi me inscrever no Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras), oferecido pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia -, por entender que um curso de formação continuada, com foco no aperfeiçoamento profissional em exercício, contribuiria, sobremaneira, com minha formação como professor investigador da minha própria prática pedagógica e como meio para aprimorá-la. Nesse processo, poderia desenvolver ações pedagógicas promotoras do ensino-aprendizagem da leitura com jovens que, muitas vezes, são esquecidos nas prisões brasileiras. Assim, o trabalho docente passaria por constantes reflexões e encaminhamentos necessários para o aprimoramento das ações pedagógicas e, acima de tudo, auxiliaria a responder às perguntas oriundas das inquietações apresentadas acima e outras que, supostamente, surgiriam durante a realização deste trabalho.

Por meio do Mestrado, pude imergir no universo acadêmico de forma que os fundamentos pedagógicos da minha prática docente, materializados no chão da escola, se alinhavam com a teoria estudada, aprimorada e desenvolvida por meio das disciplinas oferecidas pelo programa. A partir desses estudos, pude desenvolver um arcabouço teórico que me possibilitou sustentar minha prática pedagógica e oferecer subsídios para renovar o meu compromisso social, na condição de professor da Educação Básica.

Nesse sentido, para sustentar a pesquisa, busquei suporte teórico na epistemologia da complexidade (MORIN, 2007a; 2008) que, a partir de uma perspectiva sistêmica, não linear, dinâmica, recursiva, hologramática e dialógica, lança luz aos fenômenos da experiência humana.

Em Nicolescu (1999) e Moraes (2010; 2012) vislumbrei a abordagem transdisciplinar, como uma importante contribuição na elaboração de uma pauta pedagógica que substituísse as famigeradas disciplinas escolares e promovesse a leitura de forma mais dinâmica e reflexiva. Nessa mesma linha, em Barthes (2007), refleti sobre “o poder da língua” e a relação das três forças da literatura: *mathesis*, *mimesis* e *semioses* com um trabalho de leitura no contexto

prisonal. Dessas forças, na *mathesis*, encontrei em Barthes (2007) ideias próximas a Nicolescu, (1999) e Moraes (2010; 2012) no que diz respeito ao trabalho transdisciplinar.

Em Bakhtin (1979), trouxe reflexões sobre os gêneros discursivos, os quais os interlocutores sociais fazem uso nas interações verbais de modalidade oral, escrita ou semiótica. Autores como Geraldi (1984), Koch; Elias (2010), Machado (2005, 2008) e Marcuschi (2008) fundamentaram a abordagem adotada para a aplicação da prática pedagógica com os jovens em privação de liberdade - participantes da pesquisa.

A linha metodológica adotada, para interpretação dos textos oriundos das experiências, foi a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC) fundamentada em (FREIRE, 2012), que consiste em uma abordagem metodológica de pesquisa na qual se busca descrever e interpretar as experiências vividas pelos sujeitos, tendo em vista a compreensão da essência do fenômeno investigado, seguindo as etapas do ciclo de validação: da textualização, refinamento e ressignificação e definição de temas hermenêutico-fenomenológicos complexos.

Nesta modalidade de pesquisa, não existem hipóteses, visto que os resultados não podem ser previstos e surgem das análises e interpretações das textualizações dos reeducandos³ e do professor-pesquisador no contexto da investigação. Assim, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa não permite a apresentação de uma hipótese, antes da investigação dos materiais produzidos, uma vez que se configuraria como um direcionamento da interpretação, o que comprometeria os resultados da pesquisa.

A proposta de intervenção adotada neste estudo, enquanto instrumento de planejamento da ação pedagógica implementada, foi inspirada na Estética da Recepção (JAUSS, 1994), e estruturada por meio do Método Receptional concebido por (BORDINI; AGUIAR, 1988), a partir das seguintes etapas: determinação do horizonte de expectativas; atendimento do horizonte de expectativas; ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Este trabalho prestou o serviço de buscar compreender as vivências e as experiências de jovens em privação de liberdade, assim como as do professor- pesquisador ao compartilharem, no espaço carcerário, o ⁴ensino-aprendizagem da leitura. Nessa perspectiva, emergiu a pergunta

3 Nomenclatura utilizada no direito penal quando se quer dar um caráter de ressocialização à pena criminal.

4 Nas palavras do educador **Paulo Freire**, não existe ensino sem aprendizagem. Para ele e para outros educadores contemporâneos, educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Nessa relação de **ensino-aprendizagem**, educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensina e o educador ensina e aprende com o outro.

da pesquisa: Qual a natureza do fenômeno ensino-aprendizagem da leitura de pessoas em privação de liberdade, sob o viés da complexidade e da transdisciplinaridade, na perspectiva dessas pessoas e do professor?

Acreditando que as demandas para implementação de projetos de ressocialização tendem a crescer, observa-se a necessidade de pesquisas preocupadas em compreender como a leitura pode contribuir para o ensino-aprendizagem de jovens em privação de liberdade. Nessa perspectiva, esta pesquisa, em particular, interessa-se pelo ensino-aprendizagem promovidos por meio da leitura de obras realizadas pelos reeducados.

Para responder à questão norteadora da pesquisa e seus desdobramentos, o objetivo geral deste estudo foi descrever e interpretar o ensino-aprendizagem da leitura a partir de textos literários, como fenômeno da experiência humana, realizada por jovens em privação de liberdade, com base na complexidade e na transdisciplinaridade. Por este objetivo, propus-me investigar as vivências e as experiências dos participantes envolvidos, assim como as do professor ao compartilharem, no espaço da prisão, o ensino-aprendizagem da leitura, buscando obter subsídios para elaboração e implementação deste trabalho em outros espaços, além dos presídios. Do objetivo geral desdobraram-se, então, os objetivos específicos, a saber:

- a) Escolher, com os reeducandos, exemplares de textos literários para serem lidos por eles;
- b) Solicitar que os reeducandos, a partir de suas escolhas, façam a leitura dos textos literários;
- c) Promover reflexões com os reeducandos sobre suas leituras;
- d) Solicitar que os reeducandos registrem em um diário reflexivo as leituras e reflexões que fizeram;
- e) Gravar conversas hermenêuticas com os reeducandos sobre as suas experiências de leitura;
- f) Transcrever o conteúdo das conversas hermenêuticas;
- g) Escrever, num diário reflexivo, as experiências vividas pelo professor pesquisador no processo de desenvolvimento da pesquisa;
- h) Interpretar os textos produzidos na conversa hermenêutica e no diário reflexivo.

A apresentação do estudo em questão obedece às seguintes etapas:

No capítulo 2, encontra-se a Revisão Bibliográfica. Nele, apresento reflexões sobre a complexidade que se contrapõem ao pensamento simplificador, uma vez que, na contemporaneidade, ainda imperam os princípios de disjunção, redução e abstração, conjunto que Morin (2015, p. 59) denomina “paradigma simplificador”. Essas reflexões nos reportam a uma realidade presente na educação brasileira: os saberes distribuídos em disciplinas ou

matérias escolares. Refletir sobre essas temáticas nos permite ter maior compreensão de como um trabalho com a leitura no cárcere pode promover, de forma integral, saberes que são atravessados pela obra literária, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar, sem o esforço “disjuntivo” das conhecidas e tradicionais disciplinas escolares.

Apresento, ainda, neste capítulo, reflexões sobre a transdisciplinaridade como uma proposta de educação promotora do relacionamento das diversas áreas do conhecimento. Acredito que refletir sobre a transdisciplinaridade, a partir da leitura literária, pode ser uma oportunidade de realização de um exercício mais amplo do conhecimento humano, o que pode permitir ao indivíduo encarcerado uma interação de saberes, por meio de um movimento de reflexão que vai em direção ao conhecimento.

Na sequência, abordo os sete saberes necessários à educação do futuro, pois, penso que, refletir sobre eles - vinte anos depois de sua publicação - pode nos levar a outro tipo de reflexão: o do “ser” professor no século XXI - tempo em que as tecnologias se desenvolvem exponencialmente e o futuro é sempre um enigma. Nesse sentido, contextualizar esses saberes pode ser um passo para se chegar a uma reforma do pensamento - um pensamento que possa dar conta da incerteza, da condição vulnerável do ser humano, habitante deste planeta; que possa estimular perguntas e não apenas respostas; que consiga dar conta das transdisciplinaridades.

Trago, ainda, as três forças da literatura, designadas por “[...] três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis* (BARTHES, 2007, p. 16). Acredito que refletir sobre o pensamento de Barthes, a partir destas três forças, é dar luz a um trabalho com leitura que “faz girar saberes”, uma vez que pela força de uma delas, a *mathesis*, a literatura abriga todos os saberes, e caracteriza-se por ser “enciclopédica” (BARTHES, 2007, p. 17). Nessa esteira, a relevância de refletirmos sobre um trabalho com leitura no cárcere à luz dessas forças é válido, principalmente quando entendemos que “[...] todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 2007, p. 16).

Para encerrar o capítulo, apresento uma breve discussão sobre gêneros discursivos e breves reflexões sobre práticas sociais, articuladas à leitura e à produção de textos em contextos diversificados. A partir dessas discussões, apresento o trabalho com o gênero discursivo diário de leituras.

No capítulo 3, encontra-se a Metodologia, onde explicito a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, método de natureza qualitativa que “[...] contempla o interesse investigativo, essencialmente baseado nas experiências vividas [...]” pelos participantes e pelo professor-pesquisador (FREIRE, 2012, p.182). Na sequência, serão apresentados: o contexto

da pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos de geração e registro dos textos e, finalmente, os procedimentos de interpretação.

No capítulo 4, encontra-se a descrição do fenômeno, enquanto ação pedagógica implementada no contexto prisional no segundo semestre de 2021. A referida ação foi inspirada na Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e estruturada por meio do Método Recepcional (BORDINI E AGUIAR, 1988). No referido capítulo, descrevo o percurso utilizado pelo professor-pesquisador, ancorado às etapas contempladas no método utilizado: determinação do horizonte de expectativas; atendimento do horizonte de expectativas; ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

No capítulo 5, apresento a Interpretação do fenômeno investigado. Nele, descrevo e interpreto os temas que emergiram da manifestação do fenômeno em foco nesta investigação.

Finalmente, no capítulo 6, apresento a conclusão que resultou da realização deste estudo e os seus impactos na minha vida profissional e no cotidiano prisional, onde estão os participantes desta pesquisa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O PODER DE ABRIR ALGEMAS: AS FORÇAS DA LITERATURA NO COMPLEXO E NO TRANSDISCIPLINAR

2.1 O PENSAMENTO COMPLEXO

Nos últimos anos, o termo complexidade tem sido frequentemente utilizado, não somente na linguagem científica, mas também na linguagem cotidiana. O termo ganha “status” de relevância e “soa” como algo necessário e contemporâneo, uma vez que vislumbra, no “recôndito” do seu sentido, uma verdade praticamente inquestionável: a de que a realidade - em todas as suas dimensões - é essencialmente complexa.

A palavra complexidade é tomada em seu sentido etimológico latino, "aquilo que é tecido em conjunto", ou seja, refere-se à capacidade de interligar diferentes dimensões do real. Ela é “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomênico.” (MORIN, 2015a, p.13). É “[...] um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si, por isso, complexidade é a união entre unidade e multiplicidade.” (MORIN, 2007a, p. 38).

Edgar Morin (2015a), um dos principais expoentes do estudo da complexidade, afirma que existe uma pesada carga semântica que a palavra complexidade traz consigo, uma vez que exprime o incômodo, a confusão, a incerteza e a desordem com relação à incapacidade para se definir e nomear, de modo simples e claro, e ordenar as ideias objetivamente. O autor, assim, afirma que “[...] não se poderia fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra- solução.” (Morin, 2015a, p. 5 -6).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que uma visão superficial pode nos levar a pensar a complexidade como uma poção mágica que, em um instante, transforma nossa maneira de conceber a realidade; que, sem maior esforço, nos proporciona um novo modo de ver esta realidade, retirando sua própria essência que é a de um constante desafio.

Com suas origens na teoria da informação (uma ferramenta que permite lidar com a incerteza, a surpresa, o inesperado), a complexidade se manifesta, pois permite entrar em um universo onde existem, ao mesmo tempo, a ordem (a redundância), a desordem (o bruto) e a

extração do novo (a informação). Além do mais, a informação pode assumir a forma organizadora (programadora) no seio de uma máquina cibernética (Morin, 2000).

A complexidade tem suas origens, também, na cibernética (uma teoria das máquinas autônomas), de onde veio expressar um princípio, adotado por Morin, o Princípio Retroativo. Por meio desse princípio, o conceito do ciclo retroativo “[...] rompe com o princípio da causalidade linear, que consiste na ideia de que a causa age sobre o efeito, e o efeito sobre a causa.” (Morin, 2000, p. 209). Para o autor, esse processo de regulação “[...] permite a autonomia de um sistema através do conhecimento dos seus processos auto-reguladores, permitindo a autonomia organizacional do sistema.” (Morin, 2000, p. 209).

Outra origem da complexidade está situada na teoria dos sistemas (as bases para o pensamento organizacional), de onde traduz o Princípio Sistêmico ou Organizacional, que permite ligar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa. (Morin, 2000).

Nesse processo, entendemos que o pensamento complexo é uma forma de operar na e sobre a realidade. (MORIN, 2015a).

Em Morin (2015a, p. 7), o autor conta que, no bojo de seus estudos sobre estas teorias, no final dos anos 60, a palavra complexidade foi confrontada e “[...] se tornou o denominador comum de tantos trabalhos diversos [...]”. A partir disso, desde então, para o autor, ela se desvinculou do sentido comum e passou a “[...] “trazer em si a ordem, a desordem e a organização, e no seio da organização o uno e os múltiplos [...]”.

Nessa mesma linha de pensamento, seria relevante, então, estabelecer uma distinção entre complicação e complexidade: o complicado pode ser reduzido a um princípio simples. Embora o mundo seja complicado, ele também é complexo. Se assim não o fosse, os problemas do mundo teriam um só caminho para se chegar a sua solução, assim, se apelaria para o reducionismo e isso seria suficiente.

Na perspectiva de Morin (2015^a), o mundo é como um sistema aparentemente caótico, de estruturas dinâmicas e imprevisíveis, porém auto-organizáveis e inter-relacionadas. Essa relação pode ser associada, no caso da pesquisa, aqui, proposta, à forma como o primeiro contato com uma obra, com a leitura, com as discussões sobre ela, com o enredo se constituem como elementos de interligação que contribuem para ressocialização.

Sobre a teoria dos sistemas, Morin (2015a, p. 19) destaca que “[...] os sistemas e a cibernética se interrelacionam numa zona incerta comum [...]”, em que um sistema é uma “[...] associação combinatória de elementos diferentes [...]”. Assim, o autor postula que “[...] num certo sentido toda a realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula,

a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como sistema [...]” (MORIN, 2015a, p. 7). O sistema é visto também como um termo genérico ou gerador - diferentemente do “[...] holismo, que procura a explicação no nível da totalidade e se opõe ao paradigma reducionista, que procura a explicação no nível dos elementos de base [...]” (Morin, 2008, p. 258). A noção de sistema, segundo (Morin, 2008), designa a totalidade do conjunto de relações entre seus elementos formando um todo, noção essa que acolhe uma unidade complexa, um todo que não se reduz à soma de suas partes.

A partir da Teoria dos Sistemas, Morin assume o Princípio da auto-eco-organização: autonomia/dependência, pois o conceito de autonomia só pode ser concebido a partir de uma teoria de sistemas, ao mesmo tempo aberta e fechada; um sistema que funciona precisamente de uma energia nova para sobreviver e, portanto, deve captar essa energia no ambiente. A autonomia se fundamenta na dependência do ambiente, e o conceito de autonomia passa a ser um conceito complementar e antagônico ao da dependência.

Ainda sobre sistemas, Morin (2015a, p. 20) destaca uma das virtudes sistêmicas e afirma que “[...] ter posto no centro da teoria, com a noção de sistema, não uma unidade elementar discreta, mas uma unidade complexa, um “todo” que não se reduz à “soma” de suas partes constitutivas e que, contrastando com a Cibernética, “[...] o campo da teoria dos sistemas é não apenas mais amplo que o da cibernética, mas de uma amplitude que se estende a todo o conhecimento.” (MORIN, 2015a, p. 20).

Na perspectiva de enxergar a ideia de sistema, associada à complexidade, no campo da Educação, vislumbramos uma nova forma de “ler” e “interpretar a realidade”, uma vez que ainda é recorrente a promoção do ensino-aprendizagem a partir de uma base simplista, fragmentada, reducionista. Para ilustrar tal consideração, observemos que, desde a infância, fomos ensinados a dividir a realidade em “disciplinas” ou “matérias”. Essa forma disjuntiva de pensar o conhecimento exclui a novidade que a complexidade proporciona, pois obedece às diretrizes positivistas e cartesianas e nos mostra um mundo cindido, dividido em muitas partes e, conseqüentemente, sem articulação.

Na prática da sala de aula, isso é perceptível a tal ponto que, se um professor de outra disciplina que não seja de Língua Portuguesa analisa os desvios linguísticos dos alunos em uma avaliação, logo reclamam que não é o professor da disciplina responsável para tal. Observa-se, então, a ausência do pensamento complexo, já que a forma como foi pensada a educação vem de encontro com um pensamento que “tece” os saberes. O pensamento complexo, por se pautar nesse “tecido”, confronta-se com “o paradigma da simplificação,” neste, imperam os princípios da disjunção, da redução, da abstração. O conhecimento, na perspectiva da complexidade, no

entanto, é feito de tecidos ou entrelaçamentos que o constituem como um todo e que são indissociáveis. (MORIN, 2011).

A noção de sistema defendida por Morin (2007, 2008) auxilia, sobremaneira, na forma como é realizada a compreensão da complexidade, ao oportunizar que o indivíduo enxergue o mundo e a si próprio de maneira sistêmica, o que se configura como um desafio, já que a complexidade deve ser considerada como “um desafio” e como uma motivação para pensar. Nessa perspectiva, Morin (2015a, p. 8) pontua que “[...] se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo [...]”.

Diante desse desafio, no enfrentamento de um sistema educacional, calcado na cultura da fragmentação, entendemos que nossa realidade educacional ainda não conseguiu alçar o voo necessário para se chegar à complexidade, assim, inevitavelmente, não permite ver o todo, escondido pelo paradigma da simplificação que não permite compreender a realidade.

Moraes e Navas (2010) contribuem com esta discussão, quando afirmam que a complexidade auxilia a compreensão da realidade educacional e esclarece que esta não só é feita de racionalidade e de fragmentação, mas também de processo intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis. Nesse sentido, esses autores apresentam um panorama crítico sobre nossa realidade, quando discorrem que:

Temos um padrão educacional condicionado pelo pensamento linear e determinista que considera o erro como uma expressão de ignorância e incompetência, que produz um conhecimento fragmentado cada vez mais dividido e fragmentado, vendo o aluno como banco de dados a ser abarrotado de informações desnecessárias e inúteis. (MORAIS e NAVES, 2010, p.25)

Na perspectiva do pensamento simplificador, Edgar Morin, em todas suas obras, propõe a superação desse pensamento, uma vez que ele (o pensamento em questão) vê o conhecimento sob uma ótica fragmentada e disciplinar. Assim, propõe a substituição por aquele que denomina paradigma complexo. Mas, o que seria este paradigma simplificador diante do pensamento complexo?

2.1.1 O pensamento simplificador

Segundo Morin (2015a, p. 59), “Para entender o problema da complexidade, é preciso saber, inicialmente, que existe o paradigma simplificador [...]”. Os paradigmas, segundo Morin

(2015a, p.10), são “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso[...]”.

Desde o século XVII, segundo Morin (2011), o pensamento ocidental é condicionado hegemonicamente pelo paradigma cartesiano. Trata-se de um condicionamento antigo, cujas raízes estão em Aristóteles (384-322 a.C.), sobretudo com o princípio do terceiro excluído (entre duas proposições contrárias, apenas uma pode ser verdadeira), e com o princípio da identidade ($A=A$ e $A\neq B$); e consolidado com as ideias de René Descartes (1596-1650), com a proposição da divisão do objeto em partes e o exame de cada uma delas, para então se buscar a síntese final; e, ainda, com as ideias de Isaac Newton (1642-1726), para quem a incumbência da ciência consistia em procurar leis universais, que estabelecessem relações claras de causa e efeito.

O termo paradigma é utilizado com frequência no campo educacional e está muito presente nas “ideias – modelo” ou padrões - que influenciam a construção das teorias pela comunidade científica em um período da história. Nesse sentido, tais teorias regem todos os discursos que obedecem inconscientemente a determinado campo do saber.

A título de exemplificação, Morin (2015) utiliza o homem. Ele, o homem, é obviamente um ser biológico. É, ao mesmo tempo, um ser obviamente cultural, meta-biológico que vive em um universo de linguagem, ideias e consciência. Mas, para essas duas realidades: realidade biológica e realidade cultural, o paradigma da simplificação nos obriga a separá-las, ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo.

Nessa esteira, Morin (2015a) afirma que se estuda o homem biológico no departamento de biologia, como ser anatômico, fisiológico etc; propõe-se a estudar esse mesmo homem nos departamentos das ciências humanas e sociais. Estuda-se, ainda, o cérebro como órgão biológico e segue-se para estudar o espírito, como função ou realidades psicológica. Esquece-se, então, a existência de que um sem o outro é nula, embora sejam tratados como independentes.

Diante disso, entendemos, por meio de nossas experiências na Educação Básica, que o aluno enfrenta os problemas diários da vida e não pode fazê-lo com sucesso, porque é incapaz de um pensamento complexo, e quanto mais a crise avança, mais perceptível é a incapacidade de enfrentá-la, e, da mesma forma, diante de problemas mais globais, eles são menos pensados ou ignorados para evitar complicações. Desta forma, não se enfrentam problemas e muito menos se apresentam soluções. Isso acontece no mundo atual, que nos apresenta problemas cada vez mais multidisciplinares, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários etc.

2.1.1.1 *A superação do pensamento simplificador*

Em Morin (2015a), podemos inferir que a realidade não é simples, pois são muitos os elementos que a constituem e esses não estão isolados, mas interligados. Assim sendo, entendemos que, mesmo entre um elemento e outro, os limites são confusos. Se a realidade não é simples, logo conhecimento também não pode ser.

Nessa mesma linha de pensamento, na condição de professores da Educação Básica, podemos entender que a necessidade atual de convergência entre as diferentes disciplinas, que compõem as humanidades e as ciências naturais, parece ser, mais do que uma opção, uma exigência epistemológica.

Posto isso, entendemos, ainda, à luz do pensamento de Morin, a urgência de uma sinergia intelectual que se desloque do pensamento cartesiano linear atual, em direção ao pensamento complexo e integrador.

Nesse sentido, Morin (2015a) mostra a necessidade de se promover o pensamento complexo, em detrimento do pensamento simples, prevalecente, visto que em um momento de especialização dos saberes como este, torna-se inevitável que estes sejam fragmentados e isolados uns dos outros. Não é apenas uma questão de especialização, mas de hiperespecialização, que surge quando as especializações deixam de se comunicar nessa dispersão e se sobrepõem, perdendo a comunicação e a solidariedade entre elas.

Assim caracterizado, o “paradigma simplificador” é mencionado por Morin como sendo:

[...] um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2015a, p.59)

Para Morin (2015a), a simplificação do pensamento é problemática, porque não concebe a conjunção do um e dos muitos, mas une no abstrato e anula a diversidade, chegando assim ao que ele chama de “inteligência cega”, visão segmentada do conhecimento, de maneira oposta a uma visão global. No entanto, ele considera que a simplificação é necessária, mas deve ser relativizada.

A teoria da complexidade e do pensamento complexo não tentam de forma alguma tornar-se um método único, mas sim captar a realidade como um sistema complexo, em suas várias conexões, mediações e condicionamentos. É por isso que não se estabelecem relações

antitéticas entre ordem e caos, incerteza e certeza, entre as partes e o todo, etc. Admite a racionalidade, mas se opõe à racionalização que simplifica, reduz e não apreende a realidade em seu contexto e complexidade.

O pensamento complexo não é um pensamento que rejeita a certeza em favor da incerteza, pelo contrário, o que o pensamento complexo busca é um processo de ida e volta constante que vai das certezas às incertezas, do elementar ao global e do inseparável ao separável.

Em suma, o pensamento complexo não é o oposto de simplificar o pensamento; ele integra o último; isso opera a união de simplicidade e complexidade e, finalmente, ele traz à tona sua própria simplicidade. Na verdade, o paradigma da complexidade pode ser enunciado tão simplesmente quanto o da simplicidade: enquanto o último requer desunião e redução; o paradigma da complexidade nos empurra para nos reconectarmos distinguindo.

O pensamento complexo é, em essência, o pensamento que integra a incerteza e que a organização é capaz de conceber. Que seja capaz de se reconectar, contextualizar, globalizar, mas, ao mesmo tempo, reconhecer o singular e o concreto.

A teoria da complexidade, segundo Morin (2015a), compreende a teoria dos sistemas adaptativos complexos, a dinâmica não linear, a teoria dos sistemas dinâmicos, a teoria do desequilíbrio e a teoria do caos. Morin a toma como ponto de partida para a elaboração de sua perspectiva sobre a epistemologia da complexidade, que terá ampla aplicação no campo das ciências sociais e da educação.

É neste campo de ideias que se insere a expressão *pensamento complexo*, concebido como o pensamento que trata da incerteza e é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de unir, contextualizar, globalizar, mas, ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual e o concreto.

Embora a teoria da complexidade tenha surgido como tendência científica há 40 anos, ainda hoje, tem seu impacto na forma de conceber o mundo e a própria ciência; e na forma de enfrentar outro paradigma que impera há séculos: o paradigma simplificador. Conforme mencionado, “[...] a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das Inter- retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição [...]”. (MORIN, 2015a, p. 14)

Assim, para o autor, independentemente de seus apoiadores ou detratores, existe uma expectativa geral sobre a capacidade de diálogo que a teoria da complexidade pode proporcionar entre as chamadas ciências. Nesse sentido, o autor esclarece que seu propósito não é enumerar “os mandamentos” do pensamento complexo que tentou apresentar, mas “[...]”

sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes [...]”. (MORIN, 2015a, p. 15).

Cabe, portanto, uma nova forma de pensamento e de compreensão da realidade, “[...] pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar.” (MORIN, 2000, p. 199).

2.1.2 Princípios da complexidade

Morin (2003, p. 93-97) defende que, por meio da aplicação de sete princípios da complexidade, é possível se promover o pensamento complexo, a saber: o princípio sistêmico ou organizacional, o princípio hologramático, o princípio do circuito retroativo, o princípio do circuito recursivo, o princípio da autonomia/dependência (auto-organização), o princípio dialógico e o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente.

Nessa esteira, tais princípios, para Morin (2003), governam a complexidade e são ferramentas que têm como objetivo religar os saberes disjuntos e reduzidos pelo paradigma simplificador. Nesse sentido, entendemos que esses princípios atuam como operadores lógicos que enfrentam a simplificação e se tornam um ponto de partida, permitindo-nos chegar a uma reflexão epistemológica que requer a mudança intelectual de um homem, detentor de atitudes predatórias e destrutivas, para outro que sustenta o progresso da humanidade com suas ações. Por isso, esses princípios são válidos para o ser humano, pois desenvolvem sua autonomia em função de sua cultura; eles requerem organização em seu ambiente natural, onde devem ser concebidos como auto-eco-organizadores.

Reconsiderar esses princípios implica pensar em uma nova relação parte-todo, onde a parte está no todo e o todo está na parte. Esses princípios fundamentais nos mostram a maneira de resolver os inúmeros problemas presentes nas sociedades, carentes dos instrumentos teórico-conceituais tão necessários e urgentes na atualidade.

Considerados instrumentos de articulação por Morin (2003, 2007, 2008, 2015), os princípios da complexidade ajudam a descondicionar a visão fragmentada que o indivíduo lança aos fenômenos da experiência humana de maneira automática, abandonando a linearidade habitual que perdura há muitos séculos de pensamento fragmentado, enriquecendo sua capacidade de encontrar soluções, desenhar cenários e tomar decisões.

Mas, como se apresentam esses princípios?

a) O Princípio do holograma

Inspirado no holograma, considera que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa. Definido por Morin de “hologrâmico”, nesse princípio, “[...] não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte [...]”. Nesse processo, o autor explica que “[...] cada célula é uma parte de um todo – o organismo global –, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual [...]”. Nessa perspectiva, traz o conceito para a vida social quando postula que “[...] a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas. [...]” (MORIN, 2003, p. 94).

Nessa lógica recursiva, podemos enriquecer o conhecimento das partes pelo todo, e do todo pelas partes, no mesmo movimento produtor de conhecimento. É assim: a ideia hologramática está ligada, ela mesma, à ideia recursiva que está, ela mesma, ligada à ideia dialógica. Este princípio busca superar o princípio do holismo e reducionismo. O holismo vê apenas o todo; o reducionismo vê apenas as partes. O princípio hologramático vê as partes no todo e o todo nas partes.

b) O princípio do circuito retroativo

Esse princípio permite o conhecimento dos processos autorreguladores e revela a dinâmica de “feedback” de um sistema, ou seja, uma causa produz o efeito e, por sua vez, esse efeito modifica a causa. Para Morin, este princípio “[...] rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa [...]”. Nessa esteira, é “[...] como no sistema de aquecimento, em que o termostato regula o andamento do aquecedor[...].” (MORIN, 2003, p. 94).

c) O princípio do circuito recursivo

Nesse outro princípio, a lógica de um sistema não é unilateral. Uma causa pode ser um efeito e isso pode ser uma causa, em que uma ação se torna produtora de outra ação. Morin explica que “[...] nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução que vem do início dos tempos, mas esse sistema não pode se reproduzir [...] se nós mesmos não nos tornarmos produtores com o acasalamento [...]” (MORIN, 2003, p. 95).

Nessa esteira, destaca que “[...] os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura [...]” (MORIN, 2003, p. 94). Podemos citar como exemplo que o ser humano produz a sociedade por meio das interações e, ao mesmo tempo, a sociedade produz a humanidade das pessoas ao fornecer-lhes linguagem e cultura. Na sala de aula, vários exemplos desse princípio podem ser trabalhados, como o de plantas ou animais que são produtos e produtores da mesma espécie.

Nesse sentido, entendemos que a ideia recursiva rompe com a ideia linear de causa / efeito, de produto / produtor, de estrutura / superestrutura. Como indivíduos, somos produtos de um processo de reprodução, mas, uma vez produzidos, tornamo-nos produtores de um processo que vai continuar. A sociedade é produzida pelas interações dos indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroalimenta os indivíduos e os produz.

d) O Princípio da autonomia/dependência (auto-organização)

Este princípio tem forte relação com o coletivo “[...] os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, dependem energia para manter sua autonomia [...]”. (MORIN, 2003, p. 95). Assim, o ser humano está em constante autoprodução, em permanente necessidade de energia para manter a sua autonomia, por isso, ele é auto-eco-organizador, pois uma vez que a auto-eco-organização “[...] vale especificamente, é óbvio, para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico (MORIN, 2003, p. 95).

A auto-organização, segundo esse princípio, poderia ser analisada de forma ecológica, uma vez que não depende exclusivamente de sua capacidade autônoma, mas em relação ao seu ambiente. Nas palavras de Morin (2003), a auto-organização aparece como a habilidade de pensamento complexo, de pensar sobre os fenômenos em torno de como eles se organizam, mudam e evoluem buscando alcançar objetivos, de mudar as relações de dependência com o ambiente. Também pode ser entendido como a habilidade apresentada por alguns sistemas de criar padrões de comportamento imprevisíveis.

A auto-organização, portanto, é uma parte essencial de qualquer sistema complexo. É a forma pela qual o sistema recupera o equilíbrio, constantemente se modificando e se adaptando ao ambiente que o circunda e em que atua. No nosso caso, permitirá essa capacidade adaptativa do professor e dos alunos a novas formas de fazer educação a partir da complexidade.

e) O Princípio dialógico

Partindo de seu significado mais simplório, o princípio dialógico é aquele que contempla ou incentiva a possibilidade de discussão. Representa o nascimento de uma concepção em que todo ser é uma organização, na qual a ordem e a desordem se mesclam, se relacionam em hierarquias gerando novos modos de ser.

Nesse sentido, o que deveria ser separado encontra ordem e desordem que “[...] acaba justamente de ser ilustrado pela fórmula de Heráclito[...]” (MORIN, 2003, p. 95) em que todas as coisas se constituem por contrastes e contradições: entre completo e incompleto, harmonia e desarmonia, afirmação e negação, ordem e desordem. “[...] Ele une dois princípios ou noções, que deviam se excluir reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade.” (MORIN, 2003, p. 95-96).

Nessa linha de pensamento, ordem e desordem podem ser concebidas em termos dialógicos, por produzirem organização e complexidade, por coexistem de forma oposta sem deixarem de ser antagônicos, porém permitindo a manutenção da dualidade dentro da unidade. Ao sustentar esta ideia, (Morin, 2003) reúne dois princípios ou noções antagônicas que, aparentemente, deveriam se rejeitar, mas que são indissociáveis para a compreensão de uma mesma realidade. Assim, o autor maximiza a conexão como uma condição do sistema e nos permite manter a dualidade dentro da unidade.

A exemplo disso, a ordem e desordem, que são inimigas, um suprime o outro, mas, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. Nesse sentido, entendemos que o problema é unir essas noções antagônicas para pensar os processos organizadores e criativos no complexo mundo da vida e da história humana.

f) Princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento

O princípio em questão age na “[...] restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas [...]”. (MORIN, 2003, p. 96).

[...] a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias (MORIN, 2003, p. 96).

No campo da Educação, observa-se que tais princípios do pensamento complexo são de vital importância, pois “[...] se desde nossas escolas, não se intervém diariamente no exercício de hábitos democráticos, de tolerância e de solidariedade, não será possível responder aos problemas locais e globais, hoje, ocorrentes [...]”. (MORAIS e NAVAS, 2010, p.11).

Petraglia (2001), subsidiada pelas ideias de Morin, nos esclarece:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (2001, p. 69).

Se consideramos estes pressupostos, entendemos que as ações docentes, voltadas para a leitura literária e para escrita de reeducandos de um ambiente prisional, viés deste projeto de pesquisa, requerem uma condução pedagógica que oportunize saberes com a visão de totalidade, democratizando o acesso a conhecimentos variados e a ideias que extrapolam o universo do cárcere, uma vez que, conforme aponta Behrens

[...]os paradigmas inovadores são fortemente enfocados na visão de totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, na superação da visão fragmentada do universo e na busca da reaproximação das partes para reconstruir o todo nas variadas áreas do conhecimento. (BEHRENS, 2006, p. 19)

Nessa perspectiva, o pensamento complexo não compartimenta, não limita, mas amplia a forma como se realiza o conhecimento, assim, é preciso entender que a “[...] escola deve ser um lugar para a reflexão crítica da realidade, que favoreça uma verdadeira compreensão dos fatos além da visão simplificadora ou deformada que, às vezes, oferecem os meios de comunicação e certos livros-texto.” (ZABALA, 2002, p. 56).

A partir dos postulados de Morin (2003), entendemos que os princípios elencados por ele “convocam-nos”, para uma tomada de consciência sobre nossa realidade. Nesses princípios, ancoram-se reflexões pertinentes, que devem ser acolhidas por nós, professores, para que possamos promover uma ação pedagógica mais integralizada. Por meio desse acolhimento, nos será ofertada a possibilidade de construir um conhecimento mais planejado e mais contextualizado. Nesse processo, estaremos, então, mais atentos ao que sabemos e ao que não sabemos; à reflexão sobre o que aprendemos, ao planejamento, às possíveis estratégias a serem utilizadas em cada situação. Dessa forma, saberemos controlar o processo, saberemos avaliá-lo, para afirmá-lo ou proceder à sua modificação, se necessário; saberemos, ainda, orientar a

nossa ação educativa como professor ou como aluno para a melhoria e aperfeiçoamento constantes.

2.2 A TRANSDISCIPLINARIDADE

Sommerman (2006) informa que o século XII marcou, historicamente – nas pautas dos estudos europeus - o início de um processo de rompimento com as estruturas cosmológicas, antropológicas e epistemológicas vigentes naquele tempo. Conseqüentemente, nos séculos seguintes, a concepção tradicional cedeu seu lugar a uma abordagem teórica do conhecimento, mais racional e mais empírica.

Esse processo se deu até o século XIII, tempo histórico em que a contemplação, o êxtase e a revelação se configuraram, nas faculdades cognitivas, como caminhos para condução do conhecimento verdadeiro. O processo de romper com essa concepção cosmológica e antropológica ocorre a partir da inserção do pensamento aristotélico, pensamento este veiculado nas universidades, seguido, pelo próximo século, de outra separação: a razão e a fé (SOMMERMAN, 2006).

Rupturas ocorridas nos séculos XV, XVI e XVII foram determinantes para o afastamento entre a tradição, a filosofia, a religião e a ciência, para as quais levaram intelectuais como Copérnico, Bacon, Galileu e Newton a empreenderem os fundamentos da ciência moderna, com os seus métodos quantitativos e os experimentais (SOMMERMAN, 2006). Nesse contexto, é importante destacar que o século XVII marcou o tempo do racionalismo cartesiano, tempo este, modificador da ordem tradicional do conhecimento filosófico. Já, no limiar do século XIX, emerge o positivismo de August Comte. (SOMMERMAN, 2006).

Nesse recorte temporal, observa-se que a epistemologia tradicional, de caráter multidimensional, perde espaço para o racionalismo, este de caráter bidimensional, uma vez que só considerava a matéria e o espírito. Já o empirismo converteu a matéria hegemônica, apresentando contribuições para o reducionismo de algumas posições científicas. Tais fatos, apesar de reforçarem o desenvolvimento tecnológico, levaram à fragmentação da realidade e das disciplinas, impactando também o sentido da vida (SOMMERMAN, 2006).

A partir dessas considerações, observa-se que o mundo, em pleno século XXI ainda é “cindido” e, por isso, não atingiu, em muitos segmentos, o patamar da libertação das amarras de tempos tão remotos, principalmente quando se refere à separação do conhecimento educacional em disciplinas. E por falar em educação, o que seria esta fragmentação do conhecimento? O que significa “disciplina”?

A definição de disciplina, segundo Pineau (1980 *apud* Sommerman, 2006, p. 25), é apresentada no seminário organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no ano de 1970, por meio de um questionário respondido pelos participantes como sendo o “[...] conjunto específico de conhecimentos que tem suas características próprias no plano do ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e das matérias.”

Nesse contexto, esses autores destacam que:

[...] o conceito de disciplina remete a dois campos semânticos: um ligado às noções de regra, de ordem e de método, portanto, ao rigor e à submissão a regras; outro ligado à origem Latina da palavra que vem do latim *discere*, que significa “aprender”, correspondendo, portanto, ao aprendizado de um conjunto de conhecimentos, ao aprendizado de um recorte do saber. (PINEU 1980 *apud* SOMMERMAN, 2006, p. 25),

Partindo da análise dos campos semânticos apresentada por Pineau para o conceito de disciplina, Sommerman (2006, p. 25) sugere outra definição como sendo “[...] o aprendizado ou o ensino de uma ciência, seguindo as regras e métodos da ciência a que corresponde [...]”.

Para Foucault (1987, p. 174), “[...] as disciplinas, organizavam as ‘celas’, os ‘lugares’, as ‘fileiras’, criavam espaços complexos, arquiteturais, funcionais e hierárquicos [...]”. Segundo Pombo (2003), a noção de disciplina acomoda três dimensões semânticas distintas: a) disciplina como ramo do saber (Matemática, Física, Química etc.); b) disciplina como componente curricular (História, Estudos Sociais etc.); c) disciplina como conjunto de normas ou leis que regulam uma determinada atividade ou comportamento de determinado grupo (disciplina militar, disciplina escolar etc.).

Embora a dimensão semântica da categoria “c” se aplique, copiosamente, ao ambiente carcerário, contexto em que estão as pessoas em privação de liberdade – no caso dos participantes desta pesquisa – focaremos na palavra disciplina, aqui expressa, como ramo do saber.

Morin (2015) acentua essa discussão quando postula que o modo como tomamos posse do conhecimento, fragmentado, em forma de compartimentos, produz ignorâncias globais que levam ao pensamento mutilado e que conduz a ações mutilantes. De acordo com Morin, podemos observar que a fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, reverbera-se, então, no modo de ser de pensar e agir dos sujeitos. O pensamento deste autor nos leva a refletir sobre a prática na sala de aula, engessada e compartimentada no afã de alcançar objetivos mutilantes, pautados na lógica da homogeneidade.

O pensamento de Morin vem, ainda, ao encontro de situações vividas pelos atores do universo educacional, quando, em algum momento, durante a prática pedagógica, é solicitada aos alunos a união ou integração de diferentes saberes. As dificuldades de aprendizagem, possivelmente agravadas pelo currículo disciplinar, pelo modo de agir e de pensar a educação, são refletidas no processo de construção do conhecimento, engessando a possibilidade de vislumbrar a articulação entre saberes.

Morin, em entrevista cedida à Jornalista Andrea Ragel do Jornal O Globo, declara que:

[...] é preciso desenvolver o senso crítico dos alunos. O papel do professor precisa passar por uma transformação, já que a criança não aprende apenas com os amigos, a família, a escola. Outro ponto importante: é necessário criar meios de transmissão do conhecimento a serviço da curiosidade dos alunos. O modelo de educação, sobretudo, não pode ignorar a curiosidade das crianças. (MORIN, 2017, s/p)

A partir disso, podemos observar que essa curiosidade defendida por Morin deve ser promovida fora de paradigmas. Para o autor, o estudante é imerso na multidisciplinaridade em que diferentes disciplinas colaboram entre si, mas, separadamente, sob uma forma puramente disciplinar, em que cada uma delas retém seus próprios modelos e métodos, que ora são convocadas como técnicas especializadas para dar conta de tal problema, ora interagem para conceber dado objeto ao projeto (MORIN, 2003).

Estas reflexões nos levam a estender um olhar para o trabalho pedagógico, pautado nessa compartimentação de conhecimento. Nessa perspectiva, visualizamos um sujeito cindido, uma vez que sua forma de pensar e agir como cidadão ignora uma diversidade de conhecimentos que necessitam ser dialogados com outros, para atingirem, de forma integrada, demandas sociais exigidas do cidadão do mundo contemporâneo.

Ao situar o ensino no nível do simples multidisciplinar, segundo Japiassu (1976), a solução para dado problema irá exigir informações tomadas de empréstimos a duas ou mais especialidades, sem que as disciplinas levadas a contribuir sejam modificadas ou enriquecidas.

Nicolescu (1999, p. 44-45), neste campo de discussão, destaca que “[...] a necessidade indispensável de laços entre as diferentes disciplinas traduziu-se pelo surgimento, na metade do século XX, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade.”.

Nicolescu (1999, p. 45) pontua que a pluridisciplinaridade propõe estudar o mesmo objeto em várias disciplinas, ao mesmo tempo, porém, sem que haja um planejamento e/ou uma organização entre elas. Ou seja, esta proposta pedagógica estrutura e enriquece a disciplina estudada, mas esse enriquecimento está a serviço único e exclusivamente dessa disciplina.

Dessa forma, a abordagem ultrapassa as diferentes áreas do conhecimento, porém, sua finalidade permanece inscrita no quadro de pesquisa disciplinar.

A interdisciplinaridade, por sua vez, segundo Nicolescu, tem objetivos diferentes da multi/pluri/disciplinaridade. Ela se situa na transferência de métodos de uma disciplina a outra e apresenta três graus que a diferencia:

“[...] a) Um grau de aplicação. Por exemplo, quando os métodos da física nuclear são transferidos para a medicina, resultam no aparecimento de novos tratamentos de câncer; b) Um grau epistemológico. Por exemplo, transferindo os métodos da lógica formal para a área do direito geral, geram análises interessantes de epistemologia do direito; c) Um grau da geração de novas disciplinas. Por exemplo, transferindo os métodos da matemática para o campo da física gera a física-matemática. [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 45)

Fazenda (2008) afirma que a definição de interdisciplinaridade, associada à ligação de disciplinas, deve estar associada à organização da matriz curricular; no entanto, se esta ação estiver ancorada a uma atitude, a uma busca constante do conhecimento, é necessária reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem a cultura local onde estão inseridos os estudantes e professores. Concordamos com as considerações apresentadas por Fazenda (2008), já que um trabalho voltado para uma perspectiva interdisciplinar, voltada para o contexto histórico, social e cultural, em que estão envolvidos os sujeitos, configura-se como um passo a ser galgado para se chegar à transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade surge com uma missão atual, do mundo contemporâneo com a finalidade essencial de cumprir com a agenda de demandas do cidadão do mundo. Assim sendo, vem para protagonizar uma nova forma de romper com as fragmentações do conhecimento, de debater ideias que construirão uma nova perspectiva de ciência, ainda que seja um desafio constante.

Como uma teoria que circula no contexto pedagógico, a transdisciplinaridade encontra-se, ainda, em construção, no entanto, podemos observar um expressivo número de educadores que recorrem a seus conceitos. Assim sendo, historicamente, em oposição à concepção do pensamento isolado e fragmentado, se desenvolveu um pensamento humanista, aberto à pluralidade conceitual, o que levou os pesquisadores a se debruçarem sobre a linguística, a psicanálise, a hermenêutica, entre outros. Emergem, então, as mudanças de olhares para a ciência, trazidas pelos filósofos franceses Foucault, Ricouer, Derrida e Deleuze, os alemães Habermas, Gadamer e Heidegger, e o inglês Wittgenstein (PASQUALE, 2011).

Bernstein (2001) destaca que existia a preocupação com as questões epistemológicas; com as ações de planejamento das futuras universidades e dos programas educacionais e que,

nos anos 90, esse tema é recolocado em pauta, não, especificamente, no contexto da educação, mas em outros segmentos como na ciência, na tecnologia, nas políticas sociais e nas artes.

Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade se configura pela união de múltiplas perspectivas frente à realidade. Nesse sentido, em se tratando de investigação, “[...] as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagônicas, mas complementares [...]”. (NICOLESCU, 1999, p.47),

Edgar Morin detalhou uma série de princípios fundamentais, destacados na seção anterior deste trabalho, nos quais este conceito (o da transdisciplinaridade) pode ser enquadrado, levando em consideração que o desenvolvimento da existência do ser humano requer o reconhecimento de diversos saberes como válidos (MORIN, 2003).

Nicolescu (1999) destaca a importância desta teoria e a assume como um valor essencial na educação, uma vez que determina a inter-relação entre as disciplinas como um processo vital dos currículos, portanto, a transdisciplinaridade como fator determinante da complexidade torna-se uma referência para a construção de um processo curricular, uma vez que “transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. (p.46). Nesse sentido, “[...] seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.” (NICOLESCU, 1999, p. 46).

Japiassu (1976) está de acordo com Morin (2015), quando pontua que Piaget, ao criar o termo transdisciplinaridade, definiu-a como uma etapa superior, que situaria as ligações, interações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as ciências.

Morin (2015), por sua vez, destaca a transdisciplinaridade como um desafio e enfatiza que serão necessários muitos debates, combates e esforços para que ocorra uma revolução do pensamento, para que haja uma reforma na educação. Ensinar a viver, para o autor, significa proporcionar ao aluno as possibilidades de se enfrentar as incertezas do mundo globalizado, os problemas individuais e da nação, é viver o pertencimento do gênero humano.

Nessa mesma perspectiva, entendemos a transdisciplinaridade como um princípio plural e amplo que abarca um processo de educação crítica que se opõe, copiosamente, a uma abordagem linear, compartimentada, determinista, que valoriza “[...] as dicotomias, como, por exemplo, a cultura do certo e do errado, o domínio da razão sobre a emoção, da teoria sobre a prática, das ciências “duras” sobre as ciências humanas”. (MORAES; NAVAS, 2010 p. 26).

Na busca por romper com os modelos de caráter regulatório de enxergar a realidade, novos debates sobre a ciência, que até então estava sendo construída, surgem para promoverem um “olhar” mais amplo e menos fragmentado para o conhecimento. Segundo Nicolescu (1997),

a partir do relatório divulgado pela Unesco, apresentado pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, comissão esta presidida por Jacques Delors, os quatro pilares que sustentam a educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser, em uma perspectiva transdisciplinar, podem contribuir para o advento de um novo olhar para a educação.

O I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, evento que ocorreu em Portugal, no ano de 1994, onde se reuniram 62 participantes de 14 países, revelou-se como um marco de uma nova forma de reconhecer a transdisciplinaridade, acordaram sobre a “Carta de Transdisciplinaridade”. Tal documento, pautado em pontos essenciais, como a atitude transdisciplinar do pesquisador e do indivíduo, vislumbraram uma nova visão de mundo, demonstrando como a relação sujeito-objeto no processo de conhecimento é contrária à perspectiva positivista que direciona o paradigma da ciência moderna (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005).

A Suíça, no ano de 1997, sediou o Congresso Internacional de Locarno, em que foram definidos três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar (complexidade, níveis de realidade e lógica do terceiro incluído), além de sete eixos básicos para o desenvolvimento da transdisciplinaridade (SOMMERMAN, 2006). Nesse contexto, o congresso apresentava como objetivo promover um debate pontual sobre o resgate da missão das universidades do futuro em promoverem um estudo universal, considerando a complexidade. Nesse sentido, outro objetivo recebeu destaque: o de apresentar aos reitores das instituições de ensino superior as proposições do congresso, considerando a universidade não tão somente como lócus de conhecimento, mas também de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida. Observa-se, então, de acordo com o descrito na síntese do documento, que, com exceção de poucas universidades do mundo, a transdisciplinaridade não estava presente nas estruturas e programas das instituições. Assim sendo, o Congresso Internacional de Locarno propôs uma agenda para debater a importância da transdisciplinaridade em diversos países.

A segunda edição do Congresso Mundial de Transdisciplinaridade foi realizada no Brasil, em 2005, com a participação expressiva de 370 participantes, representados por 17 países. Esse evento produziu o documento “Mensagem de Vila Velha/Vitória”, (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005) em que se destacou a importância de “recordar, valorizar, ampliar e contextualizar” a Carta da Transdisciplinaridade” e aprofundarem o debate sobre os três pilares que foram definidos no Congresso Internacional de Locarno.

Nesse contexto, os pensamentos de Basarab Nicolescu (1999) e Edgar Morin (2007) contribuíram, sobremaneira, para o debate e para a construção de uma abordagem transdisciplinar. O primeiro autor, por meio da obra *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, apresenta conceituação de transdisciplinaridade e promove um debate de como a ciência não deveria se prender àquilo que é reconhecido como verdadeiro. Baseando-se na lógica da física quântica, e ao contrário dos axiomas da ciência moderna, Nicolescu defende que há um terceiro termo T que pode ser A e não-A ao mesmo tempo, contrapondo-se à lógica binária e excludente. Nesse sentido, esse autor, por meio de seus postulados, tem apresentado consideráveis contribuições para os estudos transdisciplinares na esfera mundial

Para Sommerman (2006), a transdisciplinaridade tem como fundamento compreender a complexidade do mundo em que vivemos, na atualidade, e que, para alcançar tal compreensão, torna-se indispensável superar a fragmentação disciplinar para resgatar a unidade do conhecimento, conforme foi descrito na síntese do Congresso Internacional de Locarno.

Entendemos que para alcançar essa compreensão é preciso o engajamento de estudiosos de diversos campos e de diferentes visões – principalmente os que estão envolvidos no campo da educação - possibilitando o empreendimento de um trabalho coletivo, determinante para a quebra das barreiras existentes em seus paradigmas, uma vez que a transdisciplinaridade oferece expressiva gama de possibilidades de promoção do conhecimento articulado.

Entretanto, a transdisciplinaridade, como assevera Morin (2007), tem sido sinônimo de “indisciplinar”, uma vez que a ciência, na condição de instituição burocratizada, detentora de uma série de princípios, resiste a questionamentos relacionados aos seus padrões e regras, defendendo não ser científico aquilo que não está conforme ao modelo considerado válido.

Assim, tanto os documentos extraídos dos congressos citados neste capítulo, quanto os autores abordados trouxeram contribuições importantes para a ciência da atualidade. Entretanto, apesar de a ciência contemporânea privilegiar, ainda, concepções baseadas em uma visão de inteligência parcelada, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, é a partir desse estudo que compartilharemos de um olhar sobre a complexidade e a transdisciplinaridade, uma vez que falar de um olhar "trans" requer negar a exclusividade dos olhares lineares, objetivos e definidos.

Essas considerações nos levam a refletir que, no contexto desta pesquisa, trabalhar sob uma perspectiva dicotômica, excluindo o viés transdisciplinar, reforçaria a condição das pessoas encarceradas, participantes dela, pois “[...] na verdade, é uma educação baseada em uma lógica que aprisiona a mente e o coração do aprendiz, que nega seu pensamento, sua

emoção, sua criatividade e sua consciência em processo de evolução (MORAES, NAVAS, 2010 p. 26).

2.2.1 A transdisciplinaridade na BNCC

No que concerne à visão dos documentos oficiais com relação à transdisciplinaridade, no Brasil, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de ampliação dos temas transversais, assegurados na concepção dos novos currículos, como Temas Contemporâneos Transversais (TCT), traz à tona discussões sobre a transversalidade e coloca em pauta a necessidade da articulação das disciplinas e sua relevância para formação de um cidadão crítico. Nesse sentido, o documento, traz “[...] questionamentos sobre como fazer a articulação dos temas com os demais conteúdos; como trabalhar os temas de forma contextualizada e dentro das áreas do conhecimento e como mostrar a relevância desses conteúdos para a formação do cidadão [...]” (BRASIL, 2019 a, p.4).

O mesmo documento ainda, nesse sentido, reconhece, embora timidamente, a pertinência do transdisciplinar, quando afirma que:

Teóricos consagrados, que se interrogam sobre o futuro e a importância da educação, defendem a visão da necessária associação do conteúdo escolar com a realidade vivida. Consideram que a educação escolar tem responsabilidade de transformar a realidade, trabalhando além dos conteúdos considerados clássicos também aqueles que tenham uma finalidade crítica social. (BRASIL, 2019 a, p.4).

É possível observar na BNCC a preocupação em conectar a educação com a realidade vivida, o que pode ser positivo quando nos filiamos a uma prática pedagógica voltada para uma abordagem transdisciplinar.

A transdisciplinaridade, por meio de seus congressos e documentos, tem sido uma fonte muito fértil de reflexões, com implicações na compreensão da ciência em geral e, principalmente como subsídio para o trabalho da educação, o que pode ser visto naquilo que é proposto pela BNCC para a educação nacional.

2.2.2 A leitura literária

A partir do pressuposto de que uma das ações desta pesquisa é empreender um trabalho pedagógico com a leitura no contexto da prisão, é relevante deixar claro a que leitura estamos nos referindo, já que podemos ler diferentes textos, em diferentes suportes, o que nos possibilita

afirmar que as práticas de leitura são sempre sociais e podem ser bastante diferenciadas em múltiplos contextos. Dessa forma, quando nos propomos a ler uma notícia de jornal, uma receita culinária, um poema, um “post” de uma rede social não estamos nos referindo ao mesmo ato de leitura.

Nessa perspectiva, Magda Soares esclarece que

“[...] ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? [...] a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia[...]” (SOARES, 2014, p. 30).

Em convergência com a ideia apresentada por Soares (2005, p.135), em que classifica a ação de ler como verbo transitivo e que por assim ser, como “[...] um processo complexo e multifacetado e [que] depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, [...],” elegemos a *leitura literária* como foco do trabalho com jovens em privação de liberdade. Mas, como se define esta expressão: leitura literária?

Na concepção de Graça Paulino, a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui “[...] uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir”. (PAULINO, 2014, p. 177)

A autora considera a linguagem como elemento do ato de ler e pontua sobre a relação importante do leitor com o texto:

O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (PAULINO, 2014, p. 177)

Ainda, para a referida autora, “a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária.” (PAULINO, 2014, p. 177)

Importa destacar, então, que a única via de trabalho para um efetivo ensino de literatura, aquele que considera as especificidades da linguagem artística - é a via da leitura literária compreendida como exercício criativo em que o leitor participa ativamente no processo de construção de sentidos para o texto.

Nessa perspectiva, entendo que a leitura literária pode ser a oportunidade de apresentar aos jovens em privação de liberdade um mundo dinâmico que precisa ser explorado, ser vivido, ser dialogado, onde existe a possibilidade de encontrar caminhos que levem à reflexão sobre o lugar desses jovens no mundo, em um movimento de construção de sentidos. É aí que se abre um leque de possibilidades, de visões de mundo, de magia, de cor, de surpresa, de mundos possíveis para que esse mesmo jovem entre nele e seja partícipe ativo, sem importar em que lugar social ou geográfico se encontre.

Isso revela a importância da leitura literária em todas as etapas de ensino. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.51), “a leitura do texto literário é um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas” (BRASIL, 2006, p.67). Nesse sentido, reside a importância da Educação Básica em formar leitores em todas as etapas de ensino. Nessa perspectiva, encontra-se o “letramento literário” que consiste em “empreender esforços no sentido de adotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura e de ter a ‘experiência literária’ proporcionada pelo ‘contato efetivo com o texto’”. (BRASIL, 2006, p.55).

O letramento literário tem lugar privilegiado e único em relação à linguagem, uma vez que a literatura tem o poder de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Nessa forma singular, define-se o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

A promoção de um trabalho com a leitura literária, segundo Cosson (2012), deve ir além de fruir uma obra de ficção ou se fazer se encantar com as palavras de uma poesia. Para o autor é necessário que o aluno se posicione “[...] diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.” (COSSON, 2012, p.120). Nesse processo de construção, o autor pontua que o “[...] aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o contato pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2012, p. 120).

No ambiente da prisão, jovens se encontram, muitas vezes, ociosos, sem perspectivas, sem sonhos, sem fantasias, perdidos no tempo. É nesse contexto que habita um imaginário,

muitas vezes, não provocado pelo conhecimento. Assim, podemos nos valer das contribuições da leitura literária, por meio do que afirma Petit (2013):

“[...] a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. Ora, não esqueçamos que sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criatividade. A disposição criativa tem a ver com a liberdade, com os desvios, com a regressão em direção aos vínculos oníricos, com atenuar as tensões. (PETIT, 2013, p. 49).

Por essa razão, entendo que, por meio da leitura literária, pode-se formar leitores que sejam capazes de manusear os instrumentos culturais da sociedade, nos vários contextos de uso da escrita e da leitura, construindo novos sentidos para si e para o mundo. É possível apreender que o letramento literário no contexto da prisão, contribuirá para a formação do reeducando na construção de sentidos não apenas de um texto ou de uma obra literária, mas estabelecerá um diálogo com outros textos, permitindo desvelar uma compreensão maior e melhor das ações e práticas sociais de uso da escrita e da leitura no mundo, da linguagem e de seu poder comunicativo, na arte em todas as suas manifestações de bens incompressíveis ofertadas à sociedade desde a sua criação.

2.3 OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Depois de discorrer sobre a complexidade e a transdisciplinaridade, considero importante assumir o tema dos “Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro”, de Edgar Morin, por trazer proposições relevantes para a prática educativa, a partir de sete princípios-chave, cuja intenção é provocar o debate e cultivar sua própria posição reflexiva de vital importância para educação, a saber: I. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; II. Os princípios do conhecimento pertinente; III. Ensinar a condição humana; IV. Ensinar a identidade terrena; V. Enfrentar as incertezas; VI. Ensinar a compreensão; e, por fim, VII. A ética do gênero humano.

Não se trata de apresentar um estudo denso sobre esses saberes, mas de explorar suas abordagens, para constatar até que ponto eles poderiam ser aplicados na prática pedagógica que nos propomos a realizar no contexto da educação do cárcere. Afinal, a educação é para toda a vida. Nesse sentido, é preciso pensar a educação em termos de “durabilidade”, ou seja, uma educação que nos faça pensar, ou sonhar, com um futuro sustentável para as próximas gerações.

Nessa perspectiva, esta seção, não tem a intenção de esgotar as reflexões apresentadas por Morin, pois acreditamos que “Os Sete Saberes” abrem uma perspectiva sem precedentes para todos que trabalham com educação. Concordamos com Jorge Werheine (representante da UNESCO no Brasil), quando na apresentação da obra (Morin, 2007a, p.12), assevera que a UNESCO “[...] cumpre mais uma vez sua missão ética e seu compromisso com a educação integral de qualidade [...]”.

Em linhas gerais, é possível conduzir caminhos que demonstram uma conexão entre os sete saberes de Morin e o trabalho pedagógico realizado com a leitura e a escrita com jovens em privação de liberdade. Por abranger diversos desses saberes, o trabalho com a leitura e a escrita é considerado interdisciplinar e transdisciplinar, contemplando diversos dos princípios elencados na obra de Morin.

2.3.1 As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

O primeiro dos saberes, segundo Morin (2007, p.19), é ser plenamente consciente de que “[...] todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão [...]” E que sempre estaremos em constante risco quando nos dedicamos à tarefa de criar conhecimentos e transmiti-los. Segundo Morin (2007a, p.19-20), a educação deve mostrar que “[...] não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão [...]”. O que concordamos com o autor, uma vez que a ciência está em constante diálogo com a atualidade. Nesse sentido, o autor pontua que “A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos (noise) em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem.” (MORIN, 2007a, p.20).

Nessa perspectiva, entendemos que a educação, cujo objetivo essencial é promover o conhecimento, permanece cega às imperfeições, dificuldades e tendências tanto ao erro quanto à ilusão que tal conhecimento detém. A preocupação, portanto, deve ser: saber o que é saber e, assim, enfrentar riscos permanentes de erro e ilusão que nunca deixam de alienar a mente humana.

Para Morin (2007a, p.21), poder-se-ia crer que “[...] o desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões, entretanto os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro.” A partir desta ideia, entendemos que é tarefa da educação básica promover conhecimentos capazes de criticar o próprio conhecimento, para abrir, então, caminho para o aperfeiçoamento intelectual. O objetivo da educação seria, então,

promover habilidades nos alunos de detectar e corrigir erros e ilusões de conhecimento e, ao mesmo tempo, ensiná-los a conviver com suas ideias sem serem por elas destruídos.

A educação deve, então, a partir do pensamento complexo, segundo Morin (2007a, p. 21), “[...] dedicar à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras [...]”, com um agravante: nosso sistema de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) não somente cometem erros, mas também, os acolhem.

Essa ideia nos faz reportar ao que Morin (2007a) postula sobre a auto-observação, capacidade reflexiva da mente humana, que a torna capaz de se questionar. Deve-se, então, abandonar aquele egocentrismo tão arraigado em nossa cultura da autojustificação; deve-se perceber como nossa memória elimina o que nos incomoda e resulta em lembranças agradáveis, embora falsas, uma vez que a lucidez é indissociável daquilo que o paradigma cartesiano queria eliminar: o erro. Assim, erros e equívocos fazem parte do processo de aprendizagem e é dever do professor praticar a tolerância ao erro do aluno, pois saber não deve ser considerado definitivo, mas progressivo.

Nessa perspectiva, o aluno que erra é um aluno que está aprendendo e, se conseguir superar seu erro, poderá atingir a racionalidade, que busca unir coerência à experiência, por meio de erros sucessivos. Nesse sentido, a educação deve ser vista como uma situação complexa, em que coexistem ordem e desordem; erro e acerto; onde não existe determinismo, mas acaso, incerteza, perplexidade etc.

2.3.2 Os princípios do conhecimento pertinente

Os princípios do conhecimento pertinente nos mostram o “fundamental” para a educação de hoje e de amanhã: a contextualização. Educar, no pensamento complexo, é fazê-lo no contexto e na complexidade planetária. O conhecimento do mundo, no contexto do mundo, é uma necessidade intelectual e vital ao mesmo tempo.

Nessa esteira, Morin (2007a) pontua quatro aspectos que esta proposta deve considerar: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

No contexto, em que “[...] o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente [...]”, “[...] é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]”. Morin (2007a, p.36).

No global, isto é, nas relações entre o todo e as partes, para o autor, não se considera somente o contexto, mas o conjunto que contém diversas partes ligadas de forma inter-retroativa ou organizacional. Nesse sentido, Morin (2007a) se reporta ao princípio hologramático onde o

todo está nas partes: “[...] a totalidade da informação do que representa cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira hologramática o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele [...]” (MORIN, 2007a, p.38)

No multidimensional, para Morin (2007a), as unidades complexas (o ser humano, a sociedade) são multidimensionais; o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo, racional. A sociedade é histórica, econômica, sociológica e religiosa ao mesmo tempo. Nesse sentido, inferimos que o educador deve reconhecer essa multidimensionalidade e essas interações. A exemplo disso, quando abordamos uma temática pautada no conhecimento econômico, devemos reconhecer que a economia acarreta, de forma holográfica, necessidades, desejos, paixões humanas, que vão além dos meros interesses econômicos.

No Complexo, segundo Morin (2007a, p.38-39), “[...] o conhecimento relevante deve enfrentar a complexidade”. Como já dito, “complexus” significa o que é tecido junto, complexidade é a união entre unidade e multiplicidade. Consequentemente, “[...] a educação deve promover uma ‘inteligência geral’ apta a referir-se, ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.”.

Nessa perspectiva, podemos constatar que estamos em uma era planetária, em que o conhecimento deve reconhecer os vários ambientes que o rodeiam. Assim, o novo, o conhecimento que se apresenta ao aluno deve estar inserido no global, buscando que cada conhecimento transmitido seja relevante, e preencher as expectativas, dúvidas e desejos de cada um e, acima de tudo, deixar nele o desejo de investigar constantemente. Para isso é importante a distinção entre a racionalização, como construção mental, que só atende ao geral, e racionalidade, que atende simultaneamente ao geral e ao particular, o que permite definir o que chamou de “conhecimento pertinente”.

Na Educação Básica, como docentes, o nosso trabalho deve visar o desenvolvimento da inteligência geral dos alunos, o que lhes permitirá resolver problemas utilizando o conhecimento de forma multidimensional, tendo em conta a complexidade, o contexto e com uma percepção global da realidade, tendo em conta todos os ângulos e ótica no mesmo problema.

2.3.3 Ensinar a condição humana

O terceiro saber de Morin, ensinar a condição humana, exprime uma concepção de ser humano, enquanto ser plural, múltiplo, devendo a educação tratá-lo como tal. Para Morin (2007, p. 15), o modelo disciplinar de educação “desintegra a condição humana”, impossibilitando

“aprender o que significa ser humano”. Desta forma, ao assumir a responsabilidade de educar para a condição humana, o educador deve partir da premissa de que as áreas do conhecimento precisam estar interligadas (MORIN, 2000).

(Morin, 2007a, p. 47) afirma que “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. No nosso entender, ensinar a condição humana não é algo que corresponda apenas às ciências humanas, é também responsabilidade de todas as outras áreas, pois todas contribuem com elementos para um desenvolvimento humano integral mais significativo.

Para Morin (2007a, p.52), “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural[...]”. Essa afirmação nos leva a validar que a condição humana exprime, em si, uma unidualidade visceral, que a constitui plenamente, já que o ser humano é plenamente biológico. Entretanto, enquanto biológico é cultural. A cultura, dependente do aparelho biológico, o qual denominamos cérebro, cria e afirma a mente humana, originando “o circuito entre cérebro/mente/cultura” (MORIN, 2007a, p. 52).

Nessa perspectiva, a educação que buscamos deve ser um ensino centrado na condição humana, uma vez que, nós, humanos, devemos nos reconhecer em nossa humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano na própria pessoa de nossos alunos.

Na era planetária em que vivemos, tudo é muito rápido e, por assim ser, exige rapidez em todas as atividades humanas e isso, muitas vezes, priva a pessoa da reflexão necessária, já que a sociedade demanda rapidez no que fazemos: na tecnologia, nos atendimentos, nas rotas, no crescimento das fontes de comunicação e no conhecimento.

Morin (2003a) faz referência à Torre de Babel, por meio de uma metáfora, da qual emanava mais confusão do que conhecimento, referindo-se à onda infinita de conhecimento dissociado e descontextualizado que emerge das ciências, mídia etc. O conhecimento foi ativado, mas a capacidade crítica e reflexiva foi entorpecida. O ser humano, desesperado, observa como o conhecimento escapa de suas mãos, sem deixar vestígios de sua passagem, ou seja, sem ter sido significativo para ele.

Desta contribuição, podemos acionar outra ideia: o saber é insuficiente, quando ele não perdura por toda a vida. Na medida em que a educação não considera esse fato, a noção de homem a que se deseja chegar não será atingida. O aluno que não sabe para a vida não aspira à sabedoria, que é, em última análise, o que torna o conhecimento essencial, pois, como pontua (Morin, 2003a), se a ação docente for simplista, ela alcançará um homem de cabeça cheia, porém se a ação docente estiver pautada no complexo, formará um homem com a “cabeça bem-

feita”, já que esta é preferível à cheia. Diante dessa realidade, é mais útil dar sentido prático a tudo que se está aprendendo, todos os dias, nas salas de aula, nos livros, nas redes e nas experiências cotidianas, do que ter conhecimento acumulado que se tornará esquecido um dia.

Nesse sentido, conforme Morin (2003b) destaca, o significado de uma cabeça cheia é uma cabeça em que o conhecimento foi acumulado, empilhado e não tem um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Assim sendo, significa que muito mais importante do que acumular conhecimento é ter simultaneamente uma aptidão geral para propor e analisar problemas e princípios de organização, que permitem vincular o conhecimento e dar-lhe sentido. Afinal, em um só tempo, o homem é plural: cultural, biológico, social.

Nesse sentido, é imperioso compreender os aspectos plurais da condição humana, para que se possa promover uma educação integral. A partir dessa premissa, Morin (2007a) destaca que:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa. Morin (MORIN, 2007a, p. 58)

Enfim, conhecer o humano é situá-lo na sua pluralidade, portanto, há a necessidade de uma grande religação do conhecimento que conduza a esse conhecimento globalizado do indivíduo e, a partir daí, promover a sua dignidade, o seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade.

2.3.4 Ensinar a identidade terrena

O ensino da identidade terrena, o quarto conhecimento necessário, significa que este planeta precisa de um pensamento capaz de apontar para um universalismo consciente da unidade e da diversidade da condição humana. Para Morin:

Este planeta precisa de um pensamento policêntrico capaz de apontar para um universalismo não abstrato, mas consciente da unidade / diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico alimentado pelas culturas do mundo. Educar para este pensamento é o propósito da educação do futuro que deve funcionar na era planetária pela identidade e consciência terrena. (MORIN, 2007a, p. 64-65).

Essa contribuição de Morin, nos leva a concluir que a diversidade é a principal riqueza da humanidade, pois essa é criativa e faz parte de uma unidade que se gera porque somos todos

da mesma espécie. Com a globalização, estamos vendo como o mundo está se tornando “um” e ao mesmo tempo se dividindo. É incrível como o mundo com o passar do tempo se torna um, mas ao mesmo tempo se divide.

Por outro lado, o próprio Morin (2003 a) destaca que a identidade e a consciência terrena devem nos ligar à Terra considerada Pátria, pois, segundo ele, todos os seres humanos compartilham uma identidade genética, cerebral e afetiva que perpassa a diversidade cultural. Assim, pontua que é necessário assumir a identidade dos humanos no planeta e comungar com a Terra. Nessa esteira, justifica que:

[...] por isso, é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a ser, viver, dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas- e por meio de - culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. (MORIN, 2007, p.76)

Entendemos que aprendizagem da identidade terrena exige de todos os humanos um grande esforço no sentido de uma mudança de pensamento, pois vivemos em uma mesma era planetária contrária a divisão generalizada da consciência, que ameaça mesmo a nossa vida terrena, pela ignorância de que compartilhamos todos de um mesmo planeta, cujas divisões políticas são apenas invenções desconhecidas pelo sistema Terra.

Em Morin (2003 a), tece-se uma crítica à globalização, pois, segundo o autor, é uma realidade que unifica, mas é conflitiva em sua essência. E segue pontuando que na busca pelo desenvolvimento dos povos, violou-se o espaço harmonioso de convivência com a natureza, com as plantas e com os animais; esses com os quais devemos aprender a conviver, uma vez que precisamos uns dos outros para reconhecer nossa identidade, tomarmos consciência do papel que devemos desempenhar em nosso planeta.

Nessa perspectiva, a busca por uma cidadania terrestre exige a abertura da mente para acolher o novo e isso implica um compromisso humano, principalmente, daqueles que trabalham com a educação. O reconhecimento da identidade terrena deve tornar-se um dos objetivos principais da educação, que só adquirirá uma dimensão complexa na medida em que se concretize na própria vida e permita ao aluno situar-se numa determinada realidade para a transformar ou preservar.

2.3.5 Enfrentar a incerteza

Hoje, vivemos em um mundo incerto em todos os níveis; isso porque não podemos prever, com certeza, o que vai acontecer no dia seguinte, em uma semana ou em alguns meses. Vemos como a humanidade é vítima de desastres ecológicos, por exemplo, o que nos alarma sobre o nosso destino. Hoje, o mundo amanhece com um clima de paz e, amanhã, talvez, já esteja envolvido em um conflito armado em algum lugar. É preocupante ver como as grandes potências estão se armando de tal forma que agora podem apagar a vida da face da Terra com bombas atômicas e armas nucleares de grande escala.

Enfrentar as incertezas é hoje um problema global para a espécie humana, uma vez que todas as certezas sobre o futuro da humanidade se perderam. Nesse sentido, Morin (2003b) nos convida a encarar as incertezas como uma necessidade inevitável e incontornável. Nesse convite, afirma que a maior contribuição do conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento e que a maior certeza que nos deu é a impossibilidade de eliminar o incerto, não só na ação, mas no conhecimento.

A partir da perspectiva da complexidade, devemos considerar a maneira de como agimos, porque não podemos aspirar ao estritamente seguro, uma vez que o mundo em que vivemos não é seguro e, talvez, nunca tenha sido. Assim sendo, a própria vida nos ensina que não podemos eliminar a incerteza de nossa consciência.

Para Morin (2010), “[...] quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas.” (MORIN, 2010, p.59). E isso deve ser a diretriz para nos lançarmos na constante conquista de novos conhecimentos, pois “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” (MORIN, 2010, p. 59).

Nesse sentido, urge que se leve o aluno a desenvolver um pensamento que reconheça e enfrente as incertezas do nosso tempo e ensine princípios de estratégias que lhe permitam enfrentar os riscos e modificar seu desenvolvimento, em função das informações que surgem ao longo do caminho.

2.3.6 Ensinar a compreensão

Na atualidade, a humanidade sofre com a “degradação da ética”, pois rompe e aniquila a convivência, a tranquilidade e a segurança dos habitantes do planeta. Por ironia, a comunicação triunfa e o planeta é atravessado por redes cada vez mais sofisticadas de comunicação. A informação não é mais limitada pelo idioma, distância ou tempo, o mundo se

conecta, mas ainda assim o mal-entendido impera, refletindo em estados de desconfiança das pessoas e das nações.

Nesse sentido, entendemos que esse entendimento está ao alcance de todos, mas nem todos nós o manifestamos, pois temos grandes inimigos do mal-entendido: o egoísmo, o sociocentrismo e, principalmente, o preconceito.

O egocêntrico simplesmente não será capaz de compreender de maneira reflexiva, pois nunca aceitará ideias externas, mas apenas aquelas que já possui e defenderá como verdadeiras e intransponíveis. Por isso, o egocentrismo torna-se um grande obstáculo à compreensão. Compreender é dar aos outros a oportunidade de serem ouvidos sem discriminação ou diferenças superficiais, o importante é compreender os outros e ser compreendidos. De acordo com Morin (2007a, p.97):

O egocentrismo amplia – se com o afrouxamento da disciplina e das obrigações que anteriormente levavam à renúncia aos desejos individuais, quando se opunham à vontade dos pais ou dos cônjuges. Hoje a incompreensão deteriora as relações pais-filhos-esposas. Expandem-se como um câncer na vida cotidiana, provocando calúnias, agressões, homicídios psíquicos (desejos de morte). O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser o mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e glória.

Assim como o egocentrismo, segundo (MORIN, 2007a), o sociocentrismo fortalece as xenofobias e o racismo, a ponto de tirar daquele que não pertence a determinada pátria sua qualidade humana. Nesse sentido, acreditamos que as verdadeiras lutas antirracistas devem ser levantadas mais contra suas raízes egocentristas do que contra suas origens estruturais, que é o que fazemos hoje, buscando eliminar consequências e deixando intactas suas raízes e origens.

Um segundo inimigo da compreensão humana é o espírito redutor que leva a reduzir a uma realidade, uma de suas características marcantes, sem acolher outras contribuições que também poderiam ser significativamente relevantes para a construção do conhecimento. Diante dessa realidade, devemos ter em mente o que Morin nos ensina:

Reduzir o conhecimento do complexo ao de um de seus elementos, considerado como o mais significativo, tem consequências piores em ética do que em conhecimento físico. Entretanto, tanto é o modo de pensar dominante, redutor e simplificador, aliado aos mecanismos da incompreensão, que determina a redução de uma personalidade, múltipla por natureza, a um único de seus traços. Se o traço for favorável, haverá desconhecimento dos aspectos negativos dessa personalidade. Se for desfavorável, haverá desconhecimento dos seus traços positivos. Em um e outro caso, haverá incompreensão. A compreensão pede, por exemplo, que não se feche, não se reduza o ser humano ao seu crime, nem mesmo se cometeu vários crimes. (MORIN, 2000, pág. 98).

O ser humano, suas crenças, cultura e a própria sociedade possuem características muito especiais. Por isso, Morin nos ensina que o ser humano é complexo devido a essa série de apegos que levam a uma grande diversidade de formas de pensar, conceber e compreender a realidade, pois (Morin, 2007a, p. 101) “[...] a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana [...]”.

Como somos seres humanos complexos, devemos educar e ensinar a mostrar simpatia e agir com tolerância, porque a compreensão não deve atingir apenas um nível pessoal, mas também um nível planetário, porque as culturas devem “aprender uma da outra” (Morin, 2007, p. 102), já que toda cultura do planeta, por mais antiga que seja, deve se tornar uma cultura que aprende constantemente.

Analisando isso, vemos que ensinar a compreensão humana não é uma tarefa fácil e manifestá-la também não o é, mas se expressarmos entusiasmo, responsabilidade, solidariedade, cooperação, tolerância e acima de tudo, amor, todos podemos alcançar a compreensão. Em se tratando de compreensão humana, a tolerância é a peça principal no processo de entendimento entre várias pessoas; ao praticá-la podemos ouvir as ideias dos outros de forma respeitosa e civilizada, permitindo a compreensão de ambos os lados. O mundo precisa de uma compreensão universal e as pessoas precisam de uma formação baseada na compreensão e na comunicação, por isso, a compreensão e o educador devem se tornar um, desta forma não haverá limites em seu processo de ensino.

Finalmente, a compreensão é o meio e o fim da condição humana. A educação para a compreensão está ausente em nossos ensinamentos e o desenvolvimento da compreensão requer uma reforma das mentalidades, pois a compreensão mútua entre os humanos é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de mal-entendidos.

2.3.6 A ética do gênero humano

Em todas as nossas ações, devemos praticar a ética, o que nos permite realizar cada ação com consistência e integridade. Da mesma forma, a democracia deve ser um valor que nos permita conviver com aqueles que têm ideias diferentes e opostas às nossas, sempre alcançando a convivência em um ambiente de respeito e tolerância. Essa ideia vem ao encontro do que postula Morin (2003) sobre a compreensão humana. A compreensão humana, para Morin (2003):

[...] nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão (MORIN, 2003, p.51).

Assim, entendemos que esta consciência deve ser concebida com o propósito de produzir verdadeiras mudanças no modo de pensar e agir. Tais mudanças devem estar voltadas para o benefício humano, com o objetivo de alcançar a humanização da pessoa, alcançar a unidade na diversidade, o respeito às diferenças. A ética da raça humana, como elo de convivência harmoniosa entre a pessoa e a sociedade, segundo Morin (2007^a), é a consciência de que o ser humano é um indivíduo e, ao mesmo tempo, parte de uma sociedade e de uma espécie.

A partir daí, delineiam-se os dois grandes objetivos ético-políticos do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre sociedade e indivíduos, por meio da democracia, e conceber a humanidade como uma comunidade planetária. A educação deve não só contribuir para a consciência da nossa Terra-Pátria, mas também permitir que essa consciência se traduza na vontade de realizar a cidadania terrena.

Na tríade inseparável: indivíduo - sociedade – espécie, onde surge uma ética autenticamente humana é onde emergem nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para o ensino da ética. Morin (2007a) assim o menciona:

Indivíduo-sociedade-espécie não são apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência. Morin (MORIN, 2007, p. 105-106)

A relação entre o indivíduo e a sociedade é possível graças à democracia, pois graças a ela ambos podem se desenvolver, regular e controlar um ao outro. A democracia supõe a diversidade de interesses e ideias e o respeito a essa diversidade para uma convivência harmoniosa, visa também resgatar direitos sob os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Mas a democracia, como menciona (Morin, 2003, p. 15),

“[...] enfrenta o problema da ignorância e da cegueira e os desenvolvimentos disciplinares nas ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho; também contribuíram com a superespecialização, a separação e a divisão do conhecimento [...]”.

Nessas circunstâncias, o cidadão perde o direito ao conhecimento, porque está desprovido de qualquer ponto de vista global e relevante. Nesse contexto, parece necessário que as sociedades democráticas repensem a própria regeneração dessa democracia, o que supõe a regeneração da civilidade, da solidariedade e da responsabilidade visando resgatar uma ética do gênero humano.

2.4 AS TRÊS FORÇAS DA LITERATURA - CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

[...] a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura'. (BARTHES, 2007, p. 15)

Na epígrafe, acolho a reflexão de Barthes sobre uma importante forma de ouvir a língua fora do seu poder. Barthes propõe uma reflexão acerca da importância da Literatura. Para isso, afirma que “se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...]” (Barthes, 1979, p. 19)

Nesse sentido, o autor acredita que ela é a única alternativa para esquivar-se do poder da língua, pois “Nela” a língua encontra-se despida de poder. A seguir, discutiremos sobre como surgiu o pensamento de Barthes com relação a essa questão.

Na célebre aula inaugural que proferiu ao assumir a cadeira de Semiologia Literária do Collège de France, em 1977, Roland Barthes, com ressonâncias foucautianas, lança sua impactante frase: “[...] a língua [...] é fascista [...]” (BARTHES, 2007, p. 13). Nela, na língua, o sujeito é, ao mesmo tempo, mestre e escravo. “[...] servidão e poder se confundem inelutavelmente [...]” (BARTHES, 2007, p. 13). Embora sua aula, convertida em uma obra, tenha um caráter essencialmente formalista, em função de representar a opinião de um estudioso da linguagem e não da literatura, Barthes demonstra um amplo conhecimento no campo da linguagem e, como não poderia deixar de ser, de uma de suas vertentes: a linguagem literária.

Roland Barthes interpreta a linguagem como uma expressão do poder social e, por isso, pontua que: “Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua”. (BARTHES, 1978,

p. 12). Nesse contexto, na superfície de seu discurso, aborda um relevante tema a ser considerado, principalmente, para aqueles que “desbravam” os terrenos da literatura: a relação da literatura com o poder.

Vários adjetivos foram atribuídos à figura humana de Roland Barthes: sociólogo, crítico literário, ensaísta, filósofo, músico, escritor... e semiólogo. Neste último, ele revolucionou a crítica literária de seu tempo, colocando o leitor em posição privilegiada para interpretar o texto de forma diferente da intenção do autor ao escrevê-lo.

Leyla Perrone-Moisés, professora de literatura francesa na Universidade de São Paulo e grande estudiosa de Barthes, fornece uma pista quando se refere à metodologia desse autor: “Para caminhar é preciso fixar etapas; no final, o que interessa é o próprio caminho, e os desvios que nele se encontram.” (Perrone-Moisés, 1985, p.80). Isto é, ao contrário do “método científico” onde o valor do conhecimento e da própria aprendizagem é enfatizado no resultado, para Barthes, o importante é o processo, pois é nele que reside a riqueza da descoberta e da aprendizagem.

À luz de sua semiologia, Barthes (2007, p.13) afirmou que a língua, por seu caráter classificatório, é um "lugar de poder". Segundo ele, em função de estarmos presos às estruturas linguísticas, para podermos expressar o que pensamos, “somos todos escravos da língua”. A partir daí, emerge sua famosa frase: “[...] a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer.” (BARTHES, 2007, p. 13).

Segundo Barthes, a língua por ser fascista, mais que impedir que se fale algo, ela "obriga" a falar algo, escolhe nossos meios de expressão e nos confere apenas algumas "liberdades condicionais". A partir dessa premissa, surge, então, um questionamento: Se a língua é fascista, é preciso que exista uma estratégia de libertação, uma vez que o ser humano sempre está em busca da liberdade. Qual seria, então, esta estratégia, se no campo linguístico não há maneiras de ser livre? No bojo dessa discussão, Barthes postula que “[...] a literatura permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma evolução permanente da linguagem [...]” (BARTHES 2007, p. 16). Barthes defende que só através da literatura é possível "enganar" a língua e, aliando, por assim dizer, "dramaticamente", o "saber" a um certo "sabor", encontrar a liberdade e o discurso "fora do poder" e de suas relações. (BARTHES 2007, p. 16).

Nesse sentido, se “o objeto de poder é a língua”, constitui-se como um ponto relevante para começar a pensar o poder da literatura. Ao apresentar seu entendimento sobre o que é literatura, o autor contribui, sobremaneira, para construção de uma teoria da literatura. Mas, o que é literatura?

A primeira resposta que nos ocorre diante daquela pergunta irreverente vinda daquele aluno curioso é recorrer a uma definição de literatura. Trata-se de uma pergunta tão ampla que as respostas são diferentes e heterogêneas, já que apelam, ora para uma concepção de mundo, sublinhando um olhar sobre a condição humana, ora para referir-se ou para representar uma ideologia.

Na definição de Candido (1989), literatura é tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações.

Roland Barthes entende por literatura “[...] não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever.” (BARTHES, 2007, p. 16). Para o autor, no processo literário, é fundamental “[...] o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua [...]”. Em seguida, justifica que “[...] é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro [...]” (BARTHES, 2007, p. 16). Nessa esteira, o autor conclui: “Posso, portanto, dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. (BARTHES, 2007, p. 16).

O foco que Barthes dá ao texto advém do fato de que ele o toma como o autêntico manifestar da língua, tornando-se, portanto, o ambiente ideal para se travar o combate contra o poder nela manifesto, para arditamente dele desviar-se. Na linguagem, o homem é prisioneiro; sua liberdade só pode ocorrer fora dela. Mas esta não tem exterior, é fechada. É preciso, pois, trapacear. “Essa trapaça, eu chamo, literatura.” (BARTHES, 2007, p. 16).

No contexto dessa discussão, entendemos que essa concepção é procedente, uma vez que a língua é matéria prima da literatura e essa está regulamentada com seus sistemas de regras. Entretanto, a partir dos postulados de Barthes, inferimos que o papel do escritor, nesse contexto, é justamente desacomodar esta estrutura, apresentado nesse processo de “desacomodar” o seu potencial político. Daí, a necessidade de se implementar um outro idioma dentro da própria língua, ou seja, um idioma próprio de dado escritor para que isso implique em um potencial político e humanizador.

Nessa esteira, na concepção de Barthes, no processo de “trapacear” a língua, a linguagem literária não necessita de regras de estruturação fixas para se fazer compreender, o que difere da linguagem cotidiana que demanda um enquadramento do pensamento nas estruturas linguísticas, para que ocorra o processo efetivo da comunicação.

Nessa perspectiva, podemos observar que a literatura exerce um papel de relevância social, pois o potencial político promovido por ela não está localizado nos temas explícitos, determinados por uma obra, mas, além disso, na língua utilizada pelo escritor, dentro da própria língua, por meio de seus arranjos linguísticos, uma vez que a “literatura é a prática de escrever e nessa prática é possível “trapacear com a língua, trapacear a língua”, (BARTHES, 2007, p. 16). “Nela visio o texto” (BARTHES, 2007, p. 16).

Trabalhando no interior da língua, ele constrói o “tecido dos significantes” e exercita a liberdade, na medida em que desloca, desvia a “ordem da linguagem”, assim, a preocupação de Barthes reside na forma de como o texto literário se organiza, se configura, na busca por ludibriar a língua, constituindo-se, assim, num avesso do poder, ou, o que também é verdadeiro, no desvelamento do poder desde o seu avesso.

Nesse contexto, entendo a responsabilidade do escritor em promover esses arranjos, já que eles estarão associados ao sentido que o leitor vai atribuir ao texto, por meio da leitura. Nesse sentido, o texto é o objeto da literatura, mas é por meio da leitura que ocorre a produção dos sentidos. Assim. “[...] o texto é plural. Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável) [...]”. (BARTHES 2007, p. 70).

O deslocamento operado sobre a língua, mediante a configuração da forma que se consoma no texto literário, revela as forças da literatura, entre as quais, Barthes destaca três: a Mathesis, a Mimesis e a Semiosis.

Em Chauí (1977), identifiquei o sentido do termo ao qual Roland Barthes atribui à primeira força da literatura: a Mathesis. De origem grega o termo mathesis tem uma estreita relação com o significado do termo, outrora utilizado por René Descartes (1596-1560): “O bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras.” (CHAUI, 1996, p. 77).

Barthes (2007, p. 18) destaca que “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso [...]”. Nesse contexto, na Mathesis, observa-se que a literatura assume muitos saberes e promove o envolvimento de diferentes saberes, assumindo, assim, um caráter interdisciplinar, o que corrige a distância que existe entre a literatura, vida e ciência. Nessa pluralidade de saberes, reside a oportunidade de o escritor transcender a ficção, deslocando para o leitor uma coletividade de conhecimentos que fazem parte da sua realidade. É nesse “girar de sabres” que a Mathesis se apresenta.

Barthes toma como exemplo o romance *Robinson Crusoe*, do escritor inglês Daniel Defoe (1660-1731) e destaca a presença, nesta obra, de saberes diversos, como, o histórico, o geográfico, o social, o botânico, o antropológico.

Para Barthes, “A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens [...]”, (BARTHES, 2007, p. 18). “Através da escritura o saber reflete incessantemente sobre o saber [...]”, dramatiza-se. Os lugares da fala são postos frente a frente. “Na ciência, o saber é um enunciado; na literatura, uma enunciação.” (BARTHES, 2007, p. 20). Enquanto o saber se produz na ausência de um sujeito enunciativo, na literatura, o sujeito fala de um lugar e suas palavras “[...] não são mais lançadas ilusoriamente como instrumentos. São projeções, explosões, vibrações, sabores [...]”. (BARTHES, 2007, p. 20).

É nessa perspectiva que se ancora o maior poder da literatura, que a torna indispensável ao conhecimento, o poder da humanização. De humanizar o ser, de tornar todos semelhantes, de transparecer sentimentos comuns a todos. No afã de destacar a importância desta força literária, o autor declara que, se por alguma inexplicável razão, todas as disciplinas tivessem que ser extintas do ensino, com a exceção de uma só, esta deveria ser a literatura, “[...] pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...]” (BARTHES, 2007, p. 17).

Na obra de Chauí (2002, p. 506), encontrei o significado da expressão grega *Mimesis*: “Imitação, ação de imitar, representação, ação de reproduzir, de figurar” (CHAUI, 2002, p. 506). A partir desse significado, destacado por essa ação de representação, Roland Barthes traz a segunda força da literatura.

Para Barthes, a segunda força da literatura é sua força de representação, que consiste em uma “teima” da literatura em representar a realidade. Nesse caso, a literatura é irrealista – “[...] acredita sensato o desejo do impossível [...]” (BARTHES, 2007, p. 23). Nesse sentido, destaca que desde “[...] os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa [...]”. A partir disso, o autor questiona que “algo” é esse ou que “alguma coisa” é essa que a literatura teima em querer representar? De forma incisiva Barthes destaca que “O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura [...]” (BARTHES, 2007, p. 21).

Nessa esteira, Antonio Candido afirma que a literatura é, para ele, “[...] o sonho acordado da civilização [...]”, e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura [...]”. É por esta razão que a literatura é fator indispensável de humanização e confirma o ser humano na sua humanidade, por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente. (CANDIDO, 1989. p. 112).

À luz dessas contribuições, me reporto ao chão da “cela-de-aula”, onde é representada a experiência com o trabalho de leitura no cárcere e em que grande parte dos leitores se identificam com personagens e os interiorizam de tal forma que somente um trabalho por meio de debates literários poderá revelar a “teimosia” do escritor em representar o real. Nesse processo, está presente a linguagem literária, classificada por Barthes e presente na citação de Cândido. Assim, na dita linguagem mantém-se a ligação com a realidade natural por meio de um processo de manipulação técnica. Conforme Barthes (2007), o real não é possível de ser representado, por isso, o escritor teima em representá-lo, criando assim ao que se chama de Literatura.

Ainda nesse processo de incursão sobre o papel da literatura e sua função precípua da arte de representar o que é impossível, habita um mundo mágico, repleto de dramas. Um mundo constituído de saberes que são colocados em uma roda gigante de movimentos que teimam em representar o real. Nesse movimento, fundem-se saberes que são internalizados por meio de um jogo de discursos de poder. Assim, deslocando, faz-se girar a ordem; teimando, resiste-se ao estereótipo, afirmando “o irredutível da literatura” (BARTHES, 2007, p. 26). Espia e movimento. Entrada no jogo, dramatização. Dessa forma, “[...] não devemos espantar-nos se, no horizonte impossível da anarquia linguageira – ali onde a língua tenta escapar ao seu próprio poder, à sua servidão –, encontramos algo que se relaciona com o teatro [...]” (BARTHES, 2007, p. 27).

Se a literatura está associada à demonstração do real, como se dá o processo de formação leitora de um cidadão que se encontra em privação de liberdade?

Encontrei na obra “A literatura e a formação do homem” de um dos mais importantes críticos da atualidade, Antônio Cândido, publicada em 1972, três funções exercidas pela literatura, as quais ele denomina de função humanizadora da literatura, a saber: a função psicológica, a função formadora e a função social.

A função psicológica emerge da necessidade que tem o homem de buscar a ficção e fantasia. Essa necessidade é realizada por meio dos devaneios em que todos se envolvem diariamente. Em se tratando das modalidades de fantasia, para Cândido (1972), a literatura seja, talvez, a mais rica, pois tem a capacidade de suprir e transformar a realidade, por meio da imaginação que é proporcionada pela literatura. É através dessa ligação com o real, que a literatura passa a exercer sua segunda função: a função formadora.

Na função formadora, Cândido apresenta uma contribuição inestimável para o real entendimento no processo de formação do indivíduo, por meio da literatura: “[...] a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

(CANDIDO, 1972 p. 806). Nessa função, para Candido, a literatura promove a formação e a educação como a própria vida o faz. Por ter seu alicerce na realidade, ela, a literatura, opera como instrumento de educação, de formação do homem, não segundo a pedagogia oficial, ou como nos manuais de virtudes e boa conduta, mas por meio de ações imprevisíveis na formação do homem. Nesse processo contínuo, “[...] a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]”. É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1972, p. 805).

A terceira e última função, considerada por Antonio Candido, diz respeito ao conhecimento sobre diversas coisas, sobre a identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Esta função é por ele denominada de função social. Por meio dessa função, observa-se a possibilidade do indivíduo em reconhecer a sua própria realidade, quando se transposta para o campo ficcional. Nesse sentido, essa função promove a incorporação do leitor ao universo vivencial das personagens retratadas, o que contribui com a identificação de uma realidade que não é a sua, mas que faz parte de um contexto cultural distinto e próprio de uma comunidade, diferente daquela da qual participa. Essa integração faz com que o leitor incorpore a realidade da obra às suas próprias experiências pessoais.

A literatura, então, é instrumento de promoção e desenvolvimento da intelectualidade, de equilíbrio moral e psicológico, bem como da integração do homem com a realidade que o cerca, seja a que ele vivencie diretamente ou não. A literatura deve, então, ser considerada como uma categoria pertencente aos bens incompressíveis que são “não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual.” (CANDIDO, 2011, p. 174), onde estariam incluídas, nesse grupo, a arte e a literatura.

Conforme pontua Antonio Candido:

Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...]. É necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. (CANDIDO, 2011, p. 110).

É necessário, como disse Candido, um grande esforço para que o homem reconheça que, se temos direito à fruição da arte como parte responsável pela consolidação de seu universo de conhecimento, também os menos privilegiados pela sociedade têm o mesmo direito.

Retornando às forças da literatura, presentes em Barthes (2007, p.33), por fim, apresentamos a terceira força denominada de Semiosis, cujo funcionamento traduz-se em “[...] jogar com os signos em vez de destruí-los [...]” (BARTHES, 2007, p. 27).

Barthes descreve como “cúmulos de artifício” (BARTHES, 2007, p. 33) – estereótipos – são produzidos por uma sociedade e, a seguir, transformados em “cúmulos de natureza” – sentidos inatos.

Para o autor, nessa concepção “[...] o texto contém nele a força de fugir infinitamente da palavra gregária (aquela que se agrega), mesmo quando nele ela procura reconstruir-se [...]” (BARTHES, 2007, p. 32), uma vez que nesta força de literatura, ancoram-se as estratégias encontradas pela linguagem para escapar dos discursos do poder, em um jogo de palavras que trapaceiam com a língua para trapacear a língua, em um jogo com os signos. Nesse sentido, esse jogo significa “[...] colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas [...]” (BARTHES, 2007, p. 28).

Para Barthes (2007), uma parte da semiologia se desenvolveu: a análise das narrativas, e, por isso, pode prestar serviços à História, à etnologia, à crítica dos textos, à exegese, à iconologia (toda imagem é, de certo modo, uma narrativa).

Sobre a relação semiologia e representação do real, o autor afirma que:

“[...] a semiologia não é uma chave, ela não permite apreender diretamente o real, impondo-lhe um transparente geral que o tornaria inteligível; o real, ela busca somente soerguê-lo, em certos pontos e em certos momentos, ela diz que esses efeitos de levantamento do real são possíveis sem chave: aliás é precisamente quando a semiologia quer ser uma chave que ela não desvenda coisa alguma. (BARTHES, 2007, p. 37)

A semiologia da qual Barthes fala é aquela que se volta ao que é texto – “índice do despoder”. Este conduz a palavra gregária para outro lugar, inclassificado, “longe dos *topoi* da cultura politizada” (BARTHES, 2007, p. 35)

É essa força semiótica que possibilita ao escritor apropriar-se de conteúdos cada vez mais numerosos e mais afastados do seu significado original atribuindo-lhes novas formas e novos sentidos, à medida que “[...] o texto é radicalmente simbólico [...]” (BARTHES, 2007, p. 69).

2.5 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Em qualquer lugar onde haja linguagem - atividade humana – estão presentes os gêneros discursivos, orais ou escritos. Os gêneros de que os interlocutores sociais fazem uso nas interações verbais de modalidade oral, escrita ou semiótica são diversos e heterogêneos e se enquadram em uma diversidade de esferas de produção da linguagem. Desse modo, os gêneros discursivos se manifestam em diversas situações de utilização de uso da linguagem: cotidianas mais padronizadas (saudações, despedidas, felicitações etc.), mais livres e menos padronizadas (conversas informais entre amigos ou familiares etc.) e em situações discursivas mais elaboradas: (literárias, científicas, jurídicas, políticas etc.).

A denominação de gênero discursivo é apresentada pela primeira vez pelo autor russo Mikhail Bakhtin como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (BAKHTIN, 1979, p. 279). Nesse sentido, “Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]” (BAKHTIN, 1979, p. 290). Portanto, em função dessa variedade de modos de utilização, para que ocorra efetivamente a interação discursiva, é preciso saber se expressar em diferentes situações e, portanto, dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas.

O tratamento dado à produção textual, por muitos anos, nas escolas brasileiras, por meio das chamadas aulas de “Redação”, deixou marcada, no imaginário de muitos alunos, a ideia de que todo texto deve ser designado, exclusivamente, como uma tipologia textual: narração, descrição, dissertação etc. Essa forma restrita de definir a produção textual trouxe para atualidade uma ideia estanque de texto, separando-o de gênero discursivo.

Nessa perspectiva, é preciso diferenciar tipo textual de gênero textual, pois se confundidos, podem “[...] esvaziar a noção de gênero textual de sua carga sociocultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns para a socialização do aluno via escrita [...]” (KLEIMAN, 2010, p. 10).

Assim, entendemos que restringir o trabalho com o texto a partir de uma mera classificação em tipo, sem considerar as condições de produção, o papel social do produtor, a função sociocomunicativa, “[...] o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo [...]” (BAKHTIN, 1979, p. 280), é limitar o repertório do discurso.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 30), o papel da escola é “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los [...]”. Assim, ter acesso a textos implica ter acesso a gêneros textuais/discursivos, pois “[...] toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero [...]”. (MARCUSCHI, 2008 p. 154).

Marcuschi (2008) nos lembra que, em função de sua plasticidade e dinamicidade, os gêneros textuais formam um conjunto infinito de realizações discursivas. Nesse contexto, entendemos que explorar o âmbito do texto e o âmbito do gênero é democratizar o acesso às diversas formas de comunicação, culturalmente construídas, nas esferas de uso da linguagem. Trabalhar com diversidade de gêneros oportunizará a ampliação do repertório linguístico, social e cultural do aluno, principalmente aquele que se encontra em situação de privação de liberdade, pois será uma das possibilidades, enquanto estudante, de ter acesso a informações variadas que circulam em diversas esferas de uso da linguagem e que, de forma transversal, poderão ser exploradas em suas produções textuais.

Além disso, entendemos que restringir o estudo do texto ou o estudo do gênero é limitar o repertório do discurso, já que na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30), o papel da escola é “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Assim, ter acesso a textos implica ter acesso a gêneros discursivos, pois os próprios textos estão materializados nos gêneros. Marcuschi relata que muitos estudiosos de diversos ramos estão se interessando cada vez mais pelo estudo de gêneros que são um “empreendimento multidisciplinar”. (MARCUSCHI, 2008, p.149).

No contexto da produção de textos, não se deve ignorar a produção oral. Para Marcuschi (2008), o ensino da língua não deve ignorar a fala, uma vez que a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação. Neste sentido, o autor está de acordo com Ingedore Villaça Koch (2012) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sobre a visão não dicotômica das relações entre oralidade e escrita.

Ao se discutir a produção de texto, seja na modalidade oral ou escrita, Marcuschi (2008) reitera a noção de língua sob a perspectiva sociointerativa, ao esclarecer que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas de forma que o interlocutor não tenha dúvidas de que a língua não é um sistema abstrato, mas é heterogênea social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada.

Para Beaugrande (1997, p.10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) “[...] o texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais [...]”. Esta definição é utilizada por autoras como Cavalcante (2013), Koch (2014) e Costa Val (1994), visto que enfatizam, também, a produção textual, sob a perspectiva sociointerativa.

Geraldi (1993, p. 137) pontua que, para a produção de um texto é imprescindível que “[...] se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha a quem

dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar os passos anteriores [...]”.

O presente trabalho traz à tona “esses dizeres” expressos nas experiências vividas por pessoas em privação de liberdade com a leitura que, de alguma forma, reverbera na produção de textos orais ou escritos. Nesse aspecto, “[...] a experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é o ponto de partida para a reflexão [...]” (GERALDI, 1993, p. 163).

2.5.1 O gênero diário de leitura

Há algum tempo, tornou-se comum ouvirmos e lermos críticas permanentes sobre o ensino de leitura na escola, como se essa, sozinha, pudesse resolver os problemas do ensino brasileiro. Os baixos níveis de leitura literária de crianças e de jovens brasileiros, níveis esses, aferidos pelos exames de avaliação institucionalizados, revelam uma lacuna nas chamadas “competências de leitura” ou no seu “letramento funcional” e colocam em xeque a qualidade dos “[...] procedimentos utilizados pelos professores para o ensino de leitura [...]” (MACHADO, 2005, p.62).

Apesar das severas críticas construídas, no imaginário popular, de que o trabalho com leitura vai muito mal, em função das ineficiências de tais procedimentos, não são sinalizadas estratégias ou “[...] sugestões de formas alternativas para esse ensino, que possam substituir e/ou complementar o tradicional uso de questionários de compreensão e interpretação ou da produção de resumos de textos [...]” (MACHADO, 2005, p.62). Nesse cenário, encontramos o trabalho da pesquisadora Anna Rachel Machado, que, por meio de sua obra *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, publicado pela editora Martins Fontes, pode apresentar, através de seus estudos, uma alternativa que vem ao encontro do nosso objeto de estudo: a utilização do diário de leitura. Mas de que se trata este gênero?

O diário de leitura é, segundo Machado (2005), uma ferramenta útil para a leitura crítica de textos. Cosson (2014, p. 121-122), valida sua utilização, aportando a importante ressalva de que o diário de leitura “[...] não se define como apenas a transposição do diário íntimo para o ambiente escolar [...] é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro [...]”. Assim, utilizado como ferramenta educacional, não se pode confundí-lo com o diário íntimo – gênero de natureza privada que tem como foco o registro de revelações íntimas e sentimentos pessoais.

Machado (2005) defende a ideia de que, com a prática do diário de leitura, o aluno poderá ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos, o que, segundo ela, pode ajudá-lo a ter opinião mais segura e fundamentada sobre o texto lido. Assim, a autora o define como “[...] um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva [...]” (MACHADO, 2005, p.64).

A partir desse diálogo reflexivo, a autora destaca as condições necessárias para sua produção, em que “[...] o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação” (MACHADO, 2005, p.64)

Nesse contexto, inferimos que se a produção do diário de leituras está a serviço de uma “conversa” com o autor do texto, “[...] ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura [...]”. (MACHADO, 2005, p.64). Em função desta importante interação entre leitor e texto, o diário de leitura desafia o aluno-leitor a construir o sentido desse mesmo texto, permitindo a ele desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento, questionamento face ao que se lê (MELANÇON apud BUZZO, 2010).

Os posicionamentos e questionamentos apresentados face ao que se lê, nesse processo interacional, constituem-se como oportunidade do leitor para desenvolver “[...] por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura [...]” (MACHADO, 2005, p. 65), o que pode desconstruir a ideia de que, somente, o professor é o detentor da “boa” e “única” interpretação (MACHADO, 2005, p. 62).

Embora este gênero não tenha sido amplamente divulgado no universo escolar, como instrumento de ensino-aprendizagem da leitura, a produção e o compartilhamento do diário de leitura em sala de aula constituem-se em autêntico “instrumento” para desenvolver capacidades efetivas de leitura, bem como instaurar novas relações entre professor e aluno nas aulas de leitura (MACHADO, 2005).

A autora justifica esta não divulgação desse gênero na escola como decorrência de preferências teóricas de especialistas acadêmicos que privilegiaram o ensino dos chamados “gêneros públicos”, ignorando o “valor heurístico” da escrita dos gêneros privados. Uma outra justificativa apresentada diz respeito ao não conhecimento, até hoje, de nenhum autor estrangeiro que tenha desenvolvido um trabalho de pesquisa e de teorização sobre seu uso na

escola. Para pesquisadora, conceber o diário de leitura como repositório apenas dos sentimentos do leitor é um equívoco. (MACHADO, 2005).

Machado, nesse sentido, apresenta a distinção do gênero diário de leituras de três outros gêneros com os quais ele se relaciona e com os quais pode ser confundido:

[...] as notas de leitura, os diários íntimos e os resumos. Em relação às notas de leitura, feitas à margem dos livros, ele se distingue delas, pois não é constituído apenas por sintagmas nominais separados, mas de frases completas, relacionadas umas às outras, por pouco que seja, o que obriga o leitor produtor do diário a desenvolver um pensamento mais complexo do que a que desenvolve com a simples anotação à margem do texto. (MACHADO 2005, p. 65)

A partir dessa distinção, observa-se que o trabalho com o gênero em questão requer uma reflexão mais complexa, o que difere de anotações objetivas, comumente utilizadas pelos leitores à margem de um texto, como estratégia para lembrança breve sobre o que leu. Nessa perspectiva:

Nos diários de leitura, a escrita é mais subjetiva do que em outros gêneros relacionados à leitura, como os resumos e respostas a questionários, produzindo-se um texto em que aluno-diarista está diretamente implicado, isto é, em que as marcas de subjetividade são muito acentuadas.” (MACHADO, 2005, p. 71).

Em relação ao destinatário, esses diários mostram que o aluno-diarista se coloca em uma verdadeira relação de diálogo com um interlocutor, que pode ser um(a) amigo(a), o diário mesmo, o autor do texto lido ou o próprio professor. Entretanto, é relevante destacar que o empreendimento de qualquer situação de ensino requer do professor a transparência de sua ação docente. Assim, ainda segundo a autora, é necessário que o professor deixe claro o objetivo da atividade proposta aos alunos.

No que se refere à produção do diário, o objetivo central está pautado no estabelecimento de um diálogo do leitor com o autor, de uma reflexão crítica sobre o que é lido. Nesse sentido, é necessário que os alunos se sintam realmente livres para exporem sua real compreensão sobre o texto e suas reais reações diante dele.

Diante disso, os alunos-leitores são orientados a registrarem no diário de leitura: a) o que o julgamento deles indicar como mais relevante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) explicitarem suas impressões, reações e diferentes tipos de sensações; c) exporem suas dúvidas, questionamentos, discordâncias, ou seja, posicionamentos diante do que o texto propõe; d) relacionarem as informações da leitura aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a suas diferentes experiências; e) estabelecerem uma interlocução com o texto lido, refletindo sobre o que é lido e produzir o diário sabendo que ele se tornará público, alvo

de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas (MACHADO, 2005, p. 69; BUZZO, 2010, p. 17).

Tendo em vista a discussão de pressupostos teóricos subjacentes à utilização do diário de leitura no campo educacional, entendemos a relevância da escolha dessa ferramenta, no ambiente carcerário, pois vislumbra novas possibilidades para o trabalho com a leitura e a produção escrita de jovens em privação de liberdade. Em virtude do seu caráter socializador, interativo e reflexivo, o trabalho com o diário de leitura “[...] implica criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica exponham, confrontem e justifiquem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura” (MACHADO, 1998, p. 238-239).

Destarte, inferimos que a prática da leitura, mediada por um diário de caráter reflexivo, vem ao encontro daquilo que pretendemos alcançar com este trabalho, pautado na complexidade e na transdisciplinaridade. Entendemos, ainda, que a escrita de um diário pode influenciar a autonomia dos reeducandos, tanto individualmente como colaborativamente, uma vez que, na cela, os relatos são constantes sobre suas experiências e, por isso, desses diálogos emergirá uma leitura, provavelmente, crítica, participativa e autorreflexiva.

3 METODOLOGIA

VOZES DA PRISÃO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA OUVI-LAS

3.1 A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA COMPLEXA

A linha metodológica desta pesquisa objetivou descrever e interpretar um fenômeno da experiência humana, neste caso, vivido pelo professor pesquisador e por 09 (nove) jovens, em privação de liberdade (regime fechado), com a leitura literária, sob o viés da complexidade e da transdisciplinaridade.

A Abordagem selecionada, a Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, (FREIRE, 2016), doravante AHFC, revelou-se adequada, pois trata de um método de natureza qualitativa que “[...] contempla o interesse investigativo que é essencialmente baseado nas experiências vividas [...]” (FREIRE, 2012, p.182) e que vem contribuir para a descrição e interpretação do fenômeno em foco nesta investigação.

A AHFC se constitui de duas vertentes filosóficas distintas, mas que se complementam: a Fenomenologia e a Hermenêutica e de uma epistemologia de conhecimento, a complexidade. (FREIRE, 2016)

A Fenomenologia (corrente filosófica que pretende descrever fenômenos da experiência humana), procura compreender a natureza ou o significado de uma experiência vivida, objetivando a descrição da essência desse fenômeno, ou seja, a do seu significado mais profundo.

Freire (2012), ao refletir sobre a fenomenologia destaca que

A fenomenologia contempla as experiências vivida de um ponto de vista retrospectivo e descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um fenômeno, sob a perspectiva de quem vivencia, percebe, intuitivamente interpreta e a ele se refere. (FREIRE, 2012, p. 185),

Na incessante busca por descrever e compreender o fenômeno, o pesquisador se compromete a observá-lo tal como ele se apresenta, buscando limpar os pré-aparecimentos, com foco nos elementos qualificadores desse fenômeno ou que a ele estão ligados, sem pré-concepções ou julgamentos.

A Hermenêutica, por sua vez, complementa essa descrição fenomenológica, utilizando-se de mecanismos de compreensão e de interpretação dessas experiências vividas, as quais são

registradas por intermédio da linguagem, possibilitando, assim, a construção de sentido, o que viabiliza o processo interpretativo.

No processo hermenêutico, devido à sua natureza de descrever as manifestações de um fenômeno da experiência humana, a AHFC demanda de uma atividade investigativa que conduza à apresentação de uma interpretação válida que “[...] precisa ser documentada para que se mostre consistente e viável [...]” (FREIRE, 2010, p.25). Daí a necessidade dos registros escritos para interpretação das experiências vividas, em formato textual – textualização.

É relevante destacar que os termos hermenêutico-fenomenológico são ligados por hífen para destacar, segundo Freire (2012, p.4), o caráter indissociável, uma vez que é impossível descrever ou interpretar a essência de um fenômeno completamente. Segundo Freire (2012, p.188), o pesquisador, à luz da AHFC, ao aproximar-se da essência do fenômeno, deve estar consciente de que “[...] nunca será possível desvendá-la na totalidade: trata-se de um paradoxo que evidencia que os fenômenos da experiência humana são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretações”.

Já a Complexidade lida com a recursividade, a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento. No processo recursivo, parte-se do conhecimento prévio para o novo, e a ele retorna para expandir-se, o que evidencia a não linearidade causal. Assim, causas não precisam ter certo efeito e os efeitos podem retroagir às causas.

Nesse processo, podemos flagrar os movimentos circulares e recursivos, realizados tanto no processo interpretativo da AHF, quanto no processo de construção de conhecimento, promovido pela complexidade. Para Freire (2016), descrever e interpretar, na perspectiva da complexidade é compreender sua essência complexa.

É importante destacar que, durante o planejamento desta pesquisa, na busca por uma metodologia que pudesse promover a ação pedagógica, a partir da leitura literária, e que pudesse dialogar com a AHFC, deparei-me com o Método Recepional.

Esse método, inspirado na Estética da Recepção, sob a teoria de Jauss (1994), tem como conceito essencial “a questão de horizonte de expectativa”, conjunto de todas as convenções estético – ideológicas que possibilitam a produção/ recepção de um texto” (Jauss *apud* Bordini; Aguiar, 1988, p.83).

O trabalho, realizado na via dos horizontes de expectativas e por meio de suas etapas, contribuiu com o processo de descrever e interpretar um fenômeno, à luz da AHFC. Nesse sentido, este estudo utiliza-se do Método Recepional (no capítulo 4 descrevo sobre ele) para aplicação da ação pedagógica, articulado com a AHFC, para descrição e interpretação do fenômeno em foco nesta investigação.

Valverde (2007), ao discorrer sobre uma das correntes da AHFC, a Hermenêutica, esclarece que ela procura descrever os modos pelos quais a aquisição do sentido se torna possível a partir de um sentido prévio e que o conceito de círculo hermenêutico e o de horizonte de expectativas serviram de base para a elaboração da Estética da Recepção. Este autor explica que o conceito do círculo hermenêutico traz a ideia de que “[...] só podemos assimilar algo novo a partir de um padrão de assimilação já sedimentado [...]” (VALVERDE, 2007, p. 145).

Assim, cada nova experiência incorpora a experiências acumuladas, e é isso que atribui essa estrutura circular e caracteriza o trabalho realizado a partir do Método Receptional como um processo em espiral, recursivo e que vem dialogar com a AHFC no que tange à descrição e interpretação de uma experiência vivida.

3.1.1 A conversa hermenêutica

No contexto da AHFC, utilizei a conversa hermenêutica neste estudo, em função de sua dinamicidade e de seu caráter dialógico e da possibilidade de envolvimento do professor-pesquisador com a essência do fenômeno. Nesse sentido, classificada como instrumento típico da AHFC, a conversa hermenêutica se distingue, sobremaneira, de uma entrevista. Na entrevista, em geral, o entrevistador realiza as perguntas e deseja obter as respostas dos entrevistados. Uma conversa hermenêutica, porém, como esclarece Gadamer (1994, p.383) “[...] não é aquela a qual queremos conduzir, mas aquela pela qual somos envolvidos.” É quando dizemos que “caímos na conversa” (GADAMER, 1994, p.383).

Na conversa hermenêutica, segundo Freire (2012), ambos os interlocutores procuram compreender algo, o que fazem com que entrem em um circuito hermenêutico de interpretações e reinterpretações que expande o entendimento inicial. Nesse processo, entendo que utilizá-la nesta investigação foi de suma importância para que eu, na condição de professor - pesquisador, pudesse estar mais próximo da essência do fenômeno.

Dessa maneira, a conversa hermenêutica permitiu que se estabelecesse um diálogo entre os reeducandos, o qual não é conduzido por nenhum deles, mas pelo próprio andamento da conversa que emerge por meio da linguagem, a partir de uma questão inicial relacionada ao fenômeno investigado e que se oferece à interpretação.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação foi desenvolvida em uma unidade prisional de pequeno porte, localizada

na cidade de Santa Vitória - MG, no conhecido pontal do Triângulo Mineiro. A história do estabelecimento penal, na condição de Presídio, teve início, recentemente, no ano de 2016, com a assunção da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP de Minas Gerais, por meio do Departamento Penitenciário de Minas Gerais (Depen-MG). O estabelecimento penal é parte integrante da 9ª RISP - Região Integrada de Segurança Pública.

Por meio de parcerias, envolvendo o Poder Judiciário, Ministério Público, Prefeitura do município e iniciativa privada – para ocorrer a migração, antes, na condição de cadeia pública para o formato de presídio, realizou-se uma reforma geral que ampliou o número de vagas de 45 para 105 pessoas com o objetivo de atender a população carcerária. A unidade adaptou o espaço, para abrigar presos do sexo masculino. O estabelecimento penal não conta com espaço para atividades educacionais e socioeducativas, o que limitou, sobremaneira, o trabalho das oficinas propostas neste estudo.

Entretanto, mesmo diante da ausência de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais sistematizado, a ação empreendida neste estudo foi realizada, durante o segundo semestre do ano letivo de 2022, em um espaço adaptado e compartilhado entre o professor-pesquisador e a assistente social da unidade, o que possibilitou relevante parceria para que o trabalho ocorresse de fato. Por meio de oficinas de leitura literária, fundamentadas na complexidade e na transdisciplinaridade e perpassadas pelos “temas contemporâneos transversais” (BRASIL, 2019), a proposta de intervenção foi aplicada pelo professor-pesquisador Marcos Medeiros da Costa, servidor público efetivo da Rede Municipal de Ensino de Santa Vitória.

Figura 1 - Presídio de Santa Vitória



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, no SisDepen. (BRASIL, 2022), constatou-se que a população carcerária nacional é predominantemente jovem, de 18 a 24 anos (21,24%) que, se somada à população prisional de 25 a 29 anos (20,7%), a incidência do encarceramento desses dois grupos é de 41,94%. Os resultados são ainda mais preocupantes, se somarmos a população prisional com idade de até 34 anos (20,7%), o percentual alcança os 62,64%.

Ao estendermos o olhar para situação em nível local, onde foi realizada a pesquisa, deparei-me com os seguintes dados: a representação percentual da população jovem local de 18 a 24 anos corresponde a (30,49%) que, se somada à população prisional de 25 a 29 anos (21,95%), a incidência do encarceramento desses dois grupos é de (52,44%). Ao fazer uso do mesmo parâmetro de análise utilizado nos dados anteriores, com a população carcerária em nível nacional, se somarmos a população prisional local com idade de até 34 anos (15,85%), o percentual alavanca para (68,29%).

Com relação à escolaridade, segundo dados do Infopen BRASIL (2020), o grau de escolaridade da população carcerária brasileira é extremamente baixo. Enquanto a média nacional de pessoas que não concluíram o ensino fundamental é de 50%, no sistema prisional, 8 em cada 10 pessoas estudaram no máximo até o ensino fundamental. Em relação ao ensino médio, a taxa de conclusão na população brasileira é de cerca de 32%, enquanto apenas 8% da população prisional concluiu essa etapa de estudo. Entre as mulheres presas, essa proporção é um pouco maior, cerca de 14%.

No contexto desses dados, foram escolhidos os participantes desta investigação: Nove (09) reeducandos que cumprem pena em regime fechado, na Unidade Prisional da cidade de Santa Vitória – MG, regularmente inscritos no Projeto “Remição de pena pela Leitura”, com ensino fundamental incompleto e com idade entre 19 e 29 anos.

Cabe aqui ressaltar o sigilo em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Não são citados nomes ao longo deste trabalho; optei pela sigla R a significar “reeducando”, seguida de um algarismo numérico, com a intenção de evitar uma possível identificação desses participantes referenciados na pesquisa, conforme preceitua a Resolução 466 (2012), que estabelece atribuições da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS) e pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) quanto aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

O quadro, a seguir, ilustra o perfil dos reeducandos, no que tange à escolaridade

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

DESIGNAÇÃO	IDADE	ESCOLARIDADE Ensino Fundamental Incompleto
R1	19	7º
R2	21	6º
R3	23	6º
R4	25	7º
R5	26	7º
R6	27	7º
R7	28	8º
R8	28	8º
R9	29	9º

Fonte: Autor (2021).

3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E REGISTRO DOS TEXTOS

O Diário crítico-reflexivo do professor pesquisador, os diários de leitura dos participantes da pesquisa, assim como a gravação de conversa hermenêutica foram os instrumentos utilizados nesta pesquisa. Esse último, típico da AHFC (Freire, 2012), foi utilizado em uma das etapas do Método Recepional, ou seja, no “questionamento do horizonte de expectativas”, o qual possibilitou a constituição principal do corpus da pesquisa. O material gravado da conversa hermenêutica foi transcrito e compôs, somado às reflexões escritas do diário crítico-reflexivo do aluno e do professor, o material textualizado.

3.5 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO

Para a interpretação de um fenômeno, a AHFC (FREIRE, 2007; 2010) orienta a utilização das seguintes fases: a textualização, a tematização, a ressignificação e o ciclo de validação.

Nesta pesquisa, a interpretação foi realizada a partir das reflexões realizadas nas oficinas; das observações reflexivas do professor-pesquisador, registradas no diário crítico-reflexivo; dos registros nos diários de leitura dos participantes da pesquisa e, principalmente, das gravações das conversas hermenêuticas, realizadas com os esses participantes.

Para a interpretação do fenômeno, utilizou-se os processos típicos da AHFC (FREIRE, 2007; 2010), considerados pela autora como rotinas de organização e interpretação da AHFC, a saber: a textualização, a tematização, a ressignificação e o ciclo de validação, conforme o

quadro síntese, a seguir, constitutivo desse processo de interpretação.

Quadro 2 - Rotinas de organização e interpretação da AHFC

TEXTUALIZAÇÃO	TEMATIZAÇÃO			
	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Fonte: FREIRE (FREIRE, 2010, p.25)

Conforme o quadro, a primeira etapa consiste na transcrição do material original, coletado dos participantes da pesquisa, seguida de leituras e releituras do que foi textualizado. Esse processo interpretativo é realizado de forma circular, contínua, recursiva, permitindo o ir e o vir na leitura hermenêutica. Assim, a partir da textualização das experiências que se manifestam, é possível chegar, pelo processo de tematização, aos temas hermenêuticos-fenomenológicos que constituem a essência do fenômeno (FREIRE, 2010, 2012).

O trabalho prossegue com o intuito de identificar unidades de significado, que podem ser palavras, expressões, orações que parecem importantes, relevantes, significativas em relação ao fenômeno que se está buscando. Identificam-se essas unidades, separam-nas e, a partir desse processo, dá-se início ao processo de refinamento. A princípio, tais unidades se apresentam um tanto indefinidas, entretanto, pelo processo de refinamento, elas se tornam mais precisas, o que possibilita redefinições, acréscimos e exclusões das primeiras unidades de significados encontradas e que permite uma compreensão do fenômeno de uma maneira mais ampla.

O processo de análise, de caráter cíclico e contínuo, promove o amadurecimento do pesquisador ao longo do caminho e a oportunidade de observar, também, o fenômeno, sob outra perspectiva, amplia sua visão sobre a própria interpretação.

A partir da identificação dessas primeiras unidades, inicia-se o trabalho de análise no

sentido vertical, observando quais foram as unidades que mantêm a significação. Se elas não apresentam a mesma significação, parte-se, então, para o processo de ressignificação, procurando agrupá-las e buscando, então, palavras que possam sintetizar esse significado, buscando, sempre progredir nesse refinamento e nessa ressignificação. Nesse processo, trabalha-se, sempre, no sentido horizontal, voltando ao texto original, para que não seja perdido o sentido que apresenta. No sentido vertical, procura-se sempre agrupar as unidades que mantêm o sentido, na busca por um substantivo que possa sintetizar esse significado. Encontrado esse substantivo, volta-se ao texto original para verificar as relações entre esse substantivo com o texto, para definir quais são os mais importantes, quais são os temas e quais estão subordinados a eles, em termos de significação e de importância. A partir disso, emergem os subtemas. Assim sendo, os temas que expressaram a essência do fenômeno investigado só são conhecidos ao final da interpretação dos textos.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

LITERATURA À VISTA: O HORIZONTE VISTO DA CELA

Neste capítulo, apresento a descrição fenomenológica do processo sobre o qual me debrucei para compreender como se revela a experiência ou vivência de jovens em privação de liberdade com a leitura literária, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar. Para isso, utilizei uma proposta de intervenção a qual intitulo “*Literatura à vista: o horizonte visto da cela*”. O trabalho foi realizado a partir de uma ação pedagógica voltada para leitura literária, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, a qual buscou ampliar os horizontes de expectativas de jovens em privação de liberdade e promover discussões com eles, sobre suas experiências com a leitura literária.

Para sua aplicação, apoiei-me no Método Recepcional, concebido a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, emergida na década de sessenta, no cerne dos estudos dos teóricos filiados à Escola de Constança (Centro Universitário Alemão). Elaborada conforme proposições de Bordini e Aguiar (1993), em sua obra “*Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*”, a ação pedagógica, aqui descrita, considera a leitura literária uma dinâmica estabelecida pela interação por meio da linguagem. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas nesta proposta pedagógica valorizam não só o processo de remição da pena⁵ por meio da leitura – direito dos apenados – mas também as experiências de vida dos participantes, compartilhadas pelas obras escolhidas, construindo, com outras, uma relação particular, gerada a partir de elementos de sua subjetividade.

A concepção de arte literária, à luz da Estética da Recepção e, conseqüentemente, do Método Recepcional, é centrada na atuação do leitor e, por isso, visa fazer com que o texto seja parte do processo de conhecimento e não uma entidade autônoma que não interage com esse leitor. Nesse sentido, Jauss afirma que a obra literária depende de uma relação dialógica com o sujeito leitor e não se trata de um “[...] objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto.” (JAUSS, 1994 p. 25).

Como sugere o próprio nome dessa corrente estética, a “recepção” ocorre quando o espectador recebe a obra literária, de fato, como elemento dialógico, interacional, imaginativo,

5 O artigo 5º da Resolução do Conselho Nacional de Justiça, Nº 391, de 10 de maio de 2021, determina que terá direito à remição de pena pela leitura as pessoas privadas de liberdade que comprovarem a leitura de qualquer obra literária, independente de participação em projetos ou de lista de títulos autorizados.

momento em que “[...] o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto modalidade de comunicação.” (ZILBERMAN, 1989, p. 15).

Bordini e Aguiar (1993) defendem a utilização dos livros literários que estimulam a imaginação, a reflexão do leitor. Segundo as autoras, a teoria da estética da recepção desenvolve seus estudos em torno da reflexão sobre as relações entre narrador - texto - leitor. Nesse tripé, essa teoria “[...] vê a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade de leitura que se realiza sempre a partir de um horizonte de expectativas.” (BORDINI E AGUIAR, 1993, p.31).

A escolha de um método que reconhecesse o papel do leitor como protagonista na construção de sentidos foi determinante, já que os participantes desta pesquisa, com base em nossas experiências com leitura no ambiente carcerário, costumavam olhar para o texto com um foco no autor, o que anulava o seu papel de leitor – instância da leitura reconhecida pela Estética da Recepção como agente construtor desses sentidos e como instância de enorme relevância para literatura.

Nessa perspectiva, Bordini e Aguiar (1993, p.15) destacam a riqueza polissêmica da literatura e a insere em “[...] um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos.” Desse construir de significados que promovem a liberdade do leitor interagir com a obra literária “[...] provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo e manter-se nas amarras do cotidiano.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15).

Nesse processo de busca, também por um método interventivo que estivesse alinhado aos objetivos desta investigação, encontrei na obra dessas autoras suporte necessário para subsidiar a construção da ação como professor. Assim, a proposta pedagógica, aqui, apresentada, no seu “*modus operandi*” está voltada para o ensino de leitura de obras literárias, sob o viés do Método Recepcional, numa perspectiva complexa e transdisciplinar.

O Método - ancorado aos pressupostos teóricos da Estética da Recepção - tem se revelado uma importante ferramenta metodológica para subsidiar o trabalho com literatura na Educação Básica e por que não dizer, na educação informal. Por ele, os alunos partem de leituras de obras próximas de seus horizontes de expectativas para, gradativamente, ampliarem esses horizontes por meio de diferentes gêneros discursivos com níveis estéticos diferenciados. Mas, do que se trata esses horizontes de expectativas?

Esclarece Zilberman (2009, p. 49) que o conceito de leitor está baseado em categorias: “[...] a de horizonte de expectativa que é um misto dos códigos vigentes e da soma das experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como finalidade da arte, que

libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade [...]”. Assim, a forma como o leitor irá dialogar com a obra depende de fatores determinados por esse horizonte de expectativas, responsáveis pela primeira reação deste leitor.

Como dito antes, o Método consiste em uma reflexão sobre o fenômeno literário, a partir da ótica do leitor, demandando, assim, uma atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos. Como se encontra baseado na Estética da Recepção de Jauss (1994), para sua aplicação, requer que o professor, por um lado, esteja preparado para selecionar textos referentes à realidade do aluno e, ao mesmo tempo, romper com essa realidade; e, por outro, demonstre a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e seus fatores estruturais.

Para operacionalizar as ações pedagógicas pautadas nesse método, Bordini e Aguiar (1993) propõem um trabalho com objetivos definidos. Assim, para o seu desenvolvimento, o Método Recepcional abrange as seguintes etapas: (1) Determinação do horizonte de expectativas, etapa em que o professor procura conhecer o cotidiano dos alunos, sua vida, valores, crenças, lazer e leituras; (2) Atendimento do horizonte de expectativas, momento em que o professor deve proporcionar experiências com textos literários que satisfaçam as necessidades dos alunos de acordo com o que eles já conhecem; (3) Ruptura do horizonte de expectativas, momento em que é feita a introdução de novos textos, que abalem as certezas e costumes dos alunos, utilizando uma linguagem que o aluno já conhece, mas diferenciada; (4) Questionamento do horizonte de expectativas, quando uma comparação é feita em reação ao que o aluno já conhecia e o que considera novo; e (5) Ampliação do horizonte de expectativas, última etapa do método, momento em que os alunos tomam consciência das alterações e das aquisições obtidas por meio da experiência com a leitura, quando eles percebem que são capazes de adquirir novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica empreendida pautou-se no formato de oficinas⁶ de leitura literária, desenvolvidas por meio dessas etapas, conforme sugere o método, e conforme surgem os horizontes de expectativas dos participantes. Assim, o final dessa etapa

⁶ Oficina é uma estratégia metodológica voltada para o processo de construção do conhecimento pelo processo da ação e da reflexão, ou seja, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas a partir de uma ação pedagógica. Cuberes *apud* Vieira e Volquind (2002, p. 11) conceitua como sendo “[...] um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer [...]”.

consiste no início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma relação mais consciente com a literatura e com a vida.

A descrição do itinerário pedagógico utilizado para se chegar a esses horizontes de expectativas está expresso no cronograma apresentado no Quadro 03, assim como as diferentes estratégias empregadas para a concretização das cinco etapas que integram o Método Recepcional.

Quadro 3- Etapas da ação pedagógica

OFICINA I: Determinação do horizonte de expectativas.	
Etapa 1	A escolha da obra – 1 aula / 60 min
OFICINA II: Atendimento do Horizonte de Expectativas	
Etapa 1	Pré-leitura: a entrega das chaves – 1 aula / 60 min
Etapa 2	Pós-leitura: – 2 aulas / 60 min
<i>1º Momento</i>	Geografia nas histórias
<i>2º Momento</i>	O evento deflagrador: o levante de Guariba
<i>3º Momento</i>	Açúcar Amargo – a intertextualidade no sabor
OFICINA III: Ruptura do horizonte de expectativas	
Etapa 1	Pré-leitura: Apresento-lhe: a sua, a minha, a nossa história. – 1 aula / 60 min
Etapa 2:	Pós-leitura: Significados nas curvas de nível de – 2 aulas / 60 min
<i>1º Momento</i>	Dialogando com a obra - o que teima em dizer?
<i>2º Momento</i>	O pertencimento à terra
<i>3º Momento</i>	O protagonismo da mulher em Torto Arado
<i>4º Momento</i>	A educação em Torto Arado
<i>5º Momento</i>	Povo de Água Negra “o girar dos saberes”
<i>6º Momento</i>	Momento - Povo de Água Negra e as “algemas” da exploração
<i>7º Momento</i>	O jogo dos signos em: o fio da faca.
OFICINA IV Questionamento do horizonte de expectativas	
OFICINA V Ampliação do horizonte de expectativas	

Fonte: Autor (2022)

É relevante destacar que o trabalho realizado no espaço prisional considerou as limitações impostas pelo ambiente carcerário, uma vez que a unidade, local de aplicação da presente pesquisa, não dispõe de infraestrutura escolar adequada, conforme explicitado na parte da introdução deste trabalho. Ainda assim, diante dessas limitações, empreendi o trabalho pedagógico com o intuito de garantir o direito à leitura de jovens em provação e liberdade, uma vez que:

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CÂNDIDO, 1989 p. 112).

A seguir, descrevo todo o trabalho desenvolvido com os participantes da pesquisa.

4.1 OFICINA I: Determinação do horizonte de expectativas

A primeira etapa, a determinação do horizonte de expectativas, consiste em diagnosticar a realidade sociocultural do aluno, preferências, seus interesses e nível de leitura, quanto a gênero e temas, mediante observações, conversas, questionários, debates, entre outros (BORDINI e AGUIAR, 1993).

Para se chegar a este horizonte, na primeira semana do mês de junho do ano de 2022, os participantes da pesquisa foram convidados a preencherem um formulário (APÊNDICE 1), que requereu deles uma retomada às obras lidas durante o período de suas vidas escolares ou durante o período de privação de liberdade. Nesse exercício de rememorar experiências leitoras, solicitamos deles a escolha de um título marcador dessa experiência que, por considerar representativo, recomendaria a leitura ou a releitura. Nesse mesmo instrumento de coleta de informações, foi solicitada a preparação prévia de uma breve “fala” na qual pudessem expressar sobre alguns elementos constantes na obra escolhida, para que eles pudessem apresentar ao grupo no próximo encontro. Das informações colhidas sobre a obra, prevista para a turma de 09 (nove) participantes, emergiram os nomes dos títulos mais apreciados, o que facilitou, previamente, a coleta das obras físicas, na biblioteca, para serem apresentadas a todos no primeiro encontro. O trabalho de coleta dessas obras físicas nas bibliotecas não representou muito esforço, pois o acervo indicado por eles se restringia, em sua grande maioria, a livros comuns, encontrados nas bibliotecas escolares. A partir disso, lembrei-me do título inicial dessa dissertação: “Da sala à cela [...]”.

Dentre os livros indicadas pelos participantes - segundo suas preferências - quatro deles fazem parte de uma conhecida coleção brasileira, a Série Vaga-Lume da editora Ática, uma das pioneiras no Brasil a reunir obras voltadas particularmente para o público juvenil e de vasta expressão no mercado editorial. Eu, particularmente, fui leitor assíduo dessa série. Essa coleção marcou toda uma geração de leitores desde a década de 1970 e segue reeditando várias de suas obras, além dos novos lançamentos, com vendas expressivas e boa aceitação nas escolas. São elas: *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, publicada primeiramente na revista *O Cruzeiro* em 1956 e na Série Vaga-Lume em 1974; *Tonico*, de José Rezende Filho,

publicada em 1977 e lançada na Série Vaga-Lume em 1978; *O mistério do cinco estrelas*, de Marcos Rey, publicada em 1981, com ilustrações de Jaime Leão; *A maldição do tesouro do faraó*, de Sérsi Bardari, classificada no site da editora Ática na categoria temática denominada “pluralidade cultural” e *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, lançada na Série Vaga-Lume em 1986, com o objetivo de “[...] dar voz às mulheres, quase sempre vistas de maneira preconceituosa e machista na literatura juvenil [...]” (PUNTEL, 1986, p. 4).

Além das obras circunscritas na Série Vaga-Lume, outras cinco - externas a essa série - , foram destacadas; dentre elas, uma adaptação de um clássico de Alexandre Dumas, *O Conde de Monte Cristo*, publicada pela Editora FTD em 2014, traduzida e ilustrada por Heloisa Prieto. Além dessa obra, escolheu-se o conhecido romance de suspense, *As areias do tempo*, de Sidney Sheldon, publicado pela Record, em 2011.

O homem que calculava de Malba Tahan, publicado pela Record, em 2001, também foi citada pelos participantes. É importante destacar que esta obra foi sugerida pelo Departamento Penitenciário Nacional e distribuída pelo Departamento Penitenciário de Minas Gerais (Depen-MG). Tahan narra a história de Bereniz Samir, um viajante com o dom intuitivo da matemática, manejando os números com a facilidade de um ilusionista.

O romance contemporâneo, *Bruto e Apaixonado*, de Janice Diniz, publicado pela editora Harlequin Books, em 2018, entrou também na lista dos preferidos. A autora é conhecida entre seus leitores como a rainha dos *cowboys* e já escreveu várias séries sobre esse universo.

No encontro, realizado no dia 29 de junho de 2022, momento em que pudemos reunir todos os participantes do projeto, em uma sala bem pequena, em função do pouco espaço da unidade prisional e das limitações impostas pelo ambiente carcerário, os participantes foram dispostos em círculo para apresentação da obra escolhida por eles e para franquearem o debate a respeito da percepção de cada leitor acerca do que já leram. Os reeducandos foram orientados a estabelecerem um diálogo espontâneo com todos, semelhante a uma conversa informal com o colega, momento em que estariam trocando “figurinhas” sobre leitura. Para que houvesse uma organização das falas, sugeri que, se preferissem, poderiam utilizar-se do roteiro que foi previamente apresentado a eles – onde continha sugestões das etapas de discussão: 1. Apresentar-se ao grupo: nome, quanto tempo estava inscrito no Projeto de Leitura e quantos livros já havia lido. 2. Apresentação da obra de preferência, com base na escolha; destaque da obra: a capa, o autor, a editora, o número de páginas, o título da obra original e nome do tradutor (se houvesse). 3. Explicação sobre o tema abordado na obra: o enredo e os personagens. 4. Explicação sobre a experiência com a leitura: Por que gostou da obra? Por que foi a preferida? Por que recomendaria a leitura da obra; por que leria novamente; por que vale a pena lê-la? Se

leu alguma dessas obras no ambiente prisional, quais dificuldades foram encontradas no processo de leitura no cárcere?

Encerrada esta etapa, os participantes receberam um formulário ilustrado (APÊNDICE 2) com referência à capa de cada obra apresentada, para que pudessem escolher, com base nos relatos dos colegas, por ordem de preferência, de 1 a 3, as que se propunham a ler.

Levantadas as preferências, obteve-se subsídio necessário para o desenvolvimento da próxima etapa, ou seja, o atendimento do horizonte de expectativas, já que a partir de nove obras de preferência, apresentadas pelos participantes da pesquisa, elegeu-se, prioritariamente, a obra: *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel.

Por meio da escolha de *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, pude observar que as temáticas abordadas foram destaque nas falas dos reeducandos, já que muitos deles revelaram flagrar problemas sociais que são ignorados pela sociedade ou pelo poder político e que, por meio da leitura, poderiam ter suporte necessário para discutir tais temas.

Essas ideias nos fazem lembrar das contribuições do pensamento complexo, com relação à experiência com a literatura. Nessa perspectiva, ressalta Morin:

Livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade. (Morin, 2003, p. 48).

Na próxima oficina, descrevo o trabalho em torno da obra escolhida.

4.2 OFICINA II: Atendimento do horizonte de expectativas: dialogando com a obra

À luz do Método Recepcional, o atendimento do horizonte de expectativas realiza-se quando o professor leva para a sala textos que satisfaçam as expectativas dos alunos em relação aos temas e/ou gêneros escolhidos. (BORDINI E AGUIAR, 1993). Nessa perspectiva, a chegada a esse horizonte ocorreu por meio da entrega da obra *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, escolhida pelos participantes, na oficina anterior, para leitura. Por meio de encontros realizados em trios, promoveu-se a retomada a passagens da obra para discussões sobre episódios ou fatos que lhes chamaram a atenção. Nos momentos de debate, os reeducandos recorriam aos textos para apresentar suas reflexões sobre temas abordados: luta social dos boias-frias, inferiorização da mulher (machismo), educação e saúde, o que os motivou a manifestar suas opiniões sobre acontecimentos da atualidade. A oficina promoveu a leitura de outros textos que dialogam com

o livro, além de explorar a multiplicidade de saberes que se revelam na leitura, de onde emergiu o pensamento complexo.

Nesta oficina, foram aplicadas 05 (cinco) etapas que representaram as ações pedagógicas empreendidas. Cada etapa da oficina, acolhe uma epígrafe – representativa das experiências dos participantes da pesquisa durante a realização de tal trabalho.

PRÉ-LEITURA

Etapa 01 - A entrega das chaves

*“Abri a primeira página. Eu já não estava ali...
De repente, eu me transportei...
Ai sim!!! ‘por trás das grades, não; por trás dos livros!!’
(Reeducando 1 - Diário de leitura).*

A etapa 01 teve como abertura a entrega das “chaves”, ou melhor, dos exemplares (obras físicas) para que os alunos pudessem manuseá-los e procederem com a leitura da capa, da contracapa, das orelhas, ou seja, de elementos paratextuais e de elementos pré-textuais, contemplados na obra.

Entendo que, para além da função de apresentar e de dar suporte a uma produção literária, os paratextos e os pré-textos são elementos essenciais na construção de sentidos e, por isso, não podem passar despercebidos. Diante disso, nesta etapa, promoveu-se uma breve discussão sobre os paratextos e sobre o pré-texto, presentes na obra Açúcar Amargo, assumindo esta ação como estratégias iniciais de leitura.

Ao acolher essas estratégias como fatores de motivação para leitura literária, no decorrer da leitura dos paratextos e dos pré-textos, tive o cuidado de apresentar o autor e a obra, sem transformar essa tarefa em uma atividade longa e exaustiva, a exemplo do destaque de infinitos detalhes biográficos sobre a vida do referido autor e de apresentação de resenhas complexas sobre a produção literária, ação comumente utilizada nas escolas. A estratégia vem ao encontro do que postula Cosson (2006) sobre a forma como se apresenta o autor. Para ele, a apresentação da autoria de uma obra não deve ser transformada em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor com detalhes biográficos que interessam aos pesquisadores, mas que não são tão relevantes para quem vai ler. (COSSON, 2006).

Na mesma esteira da apresentação da obra, já realizada na Oficina I, momento em que um dos participantes indicou a leitura do título, eleito como o livro a ser lido por todos os participantes, considerei elencar, nesta nova fase da oficina II, uma leitura breve destacando

dados sobre o escritor e sobre o enredo. Para isso, destaquei que, na década de oitenta, um nome importante integrava a equipe de autores da Série Vaga-lume: Luiz Puntel. Mineiro de Guaxupé, o autor foi criado em São Paulo, nas cidades de São José do Rio Pardo e depois em Ribeirão Preto. Destaquei que esta última cidade paulista foi cenário de alguns de seus textos. O autor é professor de Literatura e empreendeu a publicação de títulos de sucesso que abordam questões sociais, no contexto da série vaga-lume: Deus me Livre! (1984), Açúcar Amargo (1986), Meninos sem Pátria (1988), Um Leão em Família (1990), Tráfico de Anjos (1992), Missão no Oriente (1997) e O Grito do Hip Hop (2005).

Informei que o autor traz, em sua produção literária, a marca do questionamento social, que pode ser percebido já a partir da obra escolhida para esta etapa: Açúcar Amargo. Na esteira da década de oitenta, o autor, no contexto da literatura juvenil, assumiu postura crítica em relação à problemática social. Para isso, cria textos que levam o leitor à reflexão, à conscientização, mas não dispensa a elaboração da narrativa e da escolha cuidadosa de temas. Por esse motivo, esse autor merece atenção especial, tanto no contexto da série como fora dela, como atestou a indicação de seu livro - O grito do hip hop — para finalista do Prêmio Jabuti no ano de 2005. Luiz Puntel publicou obras ao longo das décadas de oitenta, noventa e ainda continua a publicar, procurando acompanhar as alterações ocorridas no universo cultural brasileiro.

No que se refere à obra Açúcar Amargo (1989), destaquei que o autor apresenta uma jovem boia-fria, que deveria ser submissa, por ter nascido mulher, no seio de uma cultura patriarcal, no entanto, se faz questionadora, com atitudes de resistência às relações familiares e sociais de desprestígio, opressão, autoritarismo e dominação masculina. Diante das dificuldades sofridas, a protagonista Marta cria estratégias para buscar sua autonomia, lutando contra as condições sociais impostas para o gênero. A história, baseada em fatos, trata de uma greve dos cortadores de cana que acontece em Guariba, cidade próxima de Ribeirão Preto- SP, é uma obra de ficção, que apresenta a luta dos trabalhadores rurais por melhores condições de trabalho e contempla as estratégias de uma jovem para mostrar ao pai o valor da mulher no campo e, igualmente, aos trabalhadores a necessidade de lutar por melhores condições de trabalho.

Nessa mesma etapa, dando continuidade aos trabalhos, os participantes, diante da recepção da obra, foram orientados a registrarem suas experiências de leitura, o que lhes deu oportunidade para conhecerem o gênero discursivo “diário de leitura”, como elemento de registro de suas experiências com a leitura literária.

O diário de leitura constitui-se de textos escritos em primeira pessoa do singular, a partir de instruções pré-estabelecidas pelo docente. Nele, o leitor, à medida em que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências.

Nesta proposta, sugeriu-se que a escrita do diário fosse produzida a partir de um planejamento, conforme instruções apresentadas, no final desta seção, para que pudessem acompanhar, de forma mais detalhada, as reflexões apresentadas por eles, à medida que iam avançando na leitura.

Como um instrumento didático, a prática do diário de leitura, ao apresentar acentuadas características dialógicas, propõe o desafio de responsabilizar o aluno-leitor pela própria construção do sentido do texto, permite a ele desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento, questionamento face ao que se lê (MELANÇON *apud* BUZZO, 2010, p.17). Assim como possibilita registrarmos “[...] nossas emoções, e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos [...]” (MACHADO, 2005, p. 65). Posto isso, entregamos um exemplar desse gênero discursivo para que se familiarizassem com ele.

Como se trata de um projeto realizado no cárcere, o tempo para a leitura de uma obra é de 25 dias. No contexto em que foi aplicado o trabalho pedagógico, a priori, a proposta seria os participantes levarem para as celas os seus diários de leitura (APÊNDICE 3) para que, à medida que fizessem suas leituras, pudessem realizar seus registros. Entretanto, deparei-me com um problema, em comum, apontado por todos. Segundo eles, em função do pouco espaço nas celas e a superlotação, seria impossível realizar um registro mais frequente, uma vez que isso exigiria muito esforço para escrever no próprio colo, já que não é disponibilizado, nas celas, nenhum outro lugar para se sentar, a não ser na própria cama que também é desconfortável por ser em forma de beliche. Assim, ficou acordado que eles poderiam registrar em forma de texto com até duas laudas, no final das oficinas, conforme as produções requeridas pelo projeto remição pela leitura. Nesse sentido, para a produção do diário de leitura foram apresentadas instruções, como seguem abaixo, para auxiliar no processo de organização da escrita.

- a) Registre o que a obra lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;
- b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de passagens que causaram isso em você;
- c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao

narrador da história. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;

- d) Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.

Encerrada esta etapa, lançou-se o desafio da leitura do texto integral, constituído de 101 páginas.

O trabalho pedagógico, em torno da obra *Açúcar Amargo*, na etapa da pós-leitura, acolheu sugestões ao professor, contempladas no suplemento que acompanha a obra, propostas pela Editora Ática.

Etapa 2: PÓS-LEITURA

1º Momento: A Geografia nas histórias.

*“Lendo o livro,
imaginei o lugar onde se passa a história,
pois fui boia-fria e conheci pessoalmente o lugar. (R2 - Diário de leitura)
A gente aprende muita Geografia, lendo.” (R8 - Diário de leitura)*

No primeiro capítulo da obra *Açúcar Amargo*, a obra cita as cidades de Bebedouro e Catanduva. Assim, compreende-se que o sítio onde vivia a família de Marta se localiza entre as duas cidades, motivo pelo qual a garota vai para a segunda, a fim de estudar. No decorrer da narrativa, outras cidades – como Ribeirão Preto, Jaboticabal, Guariba, Sertãozinho – são mencionadas. Para que os alunos conhecessem melhor o espaço onde a história se passa, apresentei um mapa do Brasil e do Estado de São Paulo. Infelizmente, por limitações impostas pelo ambiente carcerário, não pude desenvolver um trabalho mais aprofundado, por meio de recursos tecnológicos, o que ampliaria mais o conhecimento geográfico dos participantes. Ainda assim, solicitei que localizassem as cidades citadas, e que percebessem a distância entre elas, identificando a trajetória de migração da família de Marta. Além disso, informei-os de que se trata da região canavieira do estado, também notável pela produção de laranjas – cuja produtividade no agronegócio lhe deu a alcunha de “Califórnia brasileira”.

Depois de estudar o espaço onde se passa a narrativa, discutimos especificamente sobre os boias-frias, trabalhadores rurais sem terras, contratados para a colheita por apenas

uma safra, e que recebem por dia, de acordo com a quantidade de cana cortada. Explorei o sentido da expressão: “boia”, na linguagem popular, referindo-se à refeição, que era trazida de casa e comida fria pelos trabalhadores, os quais não tinham como esquentá-la nos canaviais.

Retomamos passagens de Açúcar Amargo que descrevem o cotidiano e o trabalho dos boias-frias: as conduções lotadas, que saíam de madrugada e só voltavam ao fim da tarde (capítulo 3); o papel do gato ou turmeiro, empreiteiro que contratava os boias-frias; a precariedade do transporte dos trabalhadores, e os acidentes frequentes (capítulo 5). No capítulo 11, destaquei as menções à exploração do trabalho dos boias-frias, não apenas pelos usineiros, mas pelos gatos (pelo endividamento para a compra de ferramentas e pelos baixos pagamentos)

2º Momento: O evento deflagrador: O LEVANTE DE GUARIBA

*“História com história -
Tantas delas cheias de batalhas, resistências...
Eu me vejo ali, também, lutando, fazendo história”
(R 4 - Diário de leitura)*

Parte dos acontecimentos narrados na segunda metade do livro refere-se a fatos verídicos, ocorridos no ano de 1984: trata-se do “*Levante de Guariba*”, greve que mobilizou cerca de 5 mil boias-frias. Retomei com os reeducandos, a partir do capítulo 15, trechos que fazem menções à organização dos trabalhadores em sindicatos, e abordei a participação da Pastoral da Terra (mencionada nos agradecimentos do autor, no início da obra), órgão da Igreja católica que teve muita influência nos movimentos de reivindicação de melhores condições de trabalho e de vida no campo, na década de 1980. Discutiram-se também algumas condições que se constituíram como o estopim da revolta: nesta região, o corte da cana era feito no chamado “sistema de cinco ruas” (mencionado no capítulo 22): cinco fileiras de cana para cada trabalhador cortar em um tempo determinado.

Em 1984, a instauração de um “sistema de sete ruas” (intensificando o ritmo do trabalho, sem melhorar a remuneração) e um aumento abusivo nos valores da conta de água levaram a multidão a paralisar o trabalho e depredar o prédio da Sabesp (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo). Embora violentamente reprimido pelas forças policiais e militares, a greve ganhou repercussão nacional e internacional, fazendo com que fossem aprovadas leis que garantissem a melhoria das condições de trabalho dos boias-frias.

Embora o trabalho com os participantes fosse realizado em duplas, em função do espaço da unidade prisional, consegui utilizar a pequena sala onde ocorrem as videochamadas com as famílias dos custodiados, para que pudessem assistir a um documentário sobre o “Levante de Guariba”. O trabalho, intitulado “*O Levante de Guariba: 35 anos da greve que mudou a vida dos ‘boias-frias’ no Brasil*” é fruto de uma produção acadêmica apresentada ao centro universitário Barão de Mauá no curso de comunicação social.

A partir dele, motivei uma reflexão: o chamado “acordo de Guariba” efetivamente melhorou as condições de trabalho dos boias-frias? Como serão as condições de trabalho no campo atualmente?

Após assistirem ao vídeo, fizemos a leitura do artigo: “Guariba, 1984: o ano que não quer acabar”, divulgado pelo Repórter Brasil e assinado pelo jornalista Carlos Juliano Barros em 07 de setembro de 1985 disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2005/09/guariba-1984-o-ano-que-nao-quer-acabar/>

3º Momento: Açúcar Amargo – a intertextualidade – o sabor.

*“O Açúcar do livro é amargo
como as vidas de muitas Martas.
Como a vida triste e seca
de muitos Fabianos, sem Vitóriaas. (R5 - Diário de leitura)
A Leitura enfrenta e denuncia isso.
(R 3- Diário de leitura)*

No capítulo 10 de Açúcar Amargo, a professora Tânia indica a seus alunos a leitura de três livros, todos relacionados aos problemas dos trabalhadores rurais, entre eles, *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos. Além de abordar o conceito de intertextualidade explícita, a partir da menção da obra pela professora, explorei um pouco mais a relação do romance de Graciliano Ramos com o de Luiz Puntel. Para isso, li com os participantes o capítulo “Contas”, de *Vidas secas*, levando-os a refletir sobre as diferentes posturas de Fabiano e de Pedro diante de seus exploradores. Em *Vidas Secas*, Fabiano e sua família migram pelo Sertão nordestino, em busca de melhores condições de vida, assim como a família de Marta, em Açúcar Amargo. Questionei os participantes sobre as semelhantes e diferentes motivações destas migrações. Além disso, no capítulo 11 de Açúcar Amargo, Pedro queixa-se do quanto trabalha no corte da cana e, mesmo assim, da ninharia que recebe

no fim de semana. A sensação de ser explorado também é comum ao personagem Fabiano em de Vidas secas.

Nesta etapa da oficina, trouxe, ainda, para reflexão, o poema “O Açúcar” de Ferreira Gullar. O trabalho com esse gênero discursivo teve início com a apresentação sobre a vida do autor, divulgada pelo portal Brasil Escola. Para isso, projetei, em slides, a biografia de Ferreira Gullar, em seguida, o referido poema. Neste momento, destaquei que tal poema consta do livro *Dentro da Noite Veloz*, publicado em 1975 e apresenta um forte viés político, fazendo denúncia sobre a exploração dos trabalhadores dos canaviais, que vivem em condições subumanas.

É importante destacar que essa ação gerou o interesse de realizar a leitura da obra completa. A partir disso, solicitei da Secretaria Municipal da Educação a possibilidade da inclusão do livro no acervo bibliotecário da Unidade Prisional.

Após a etapa em questão, os alunos foram convidados a interpretar o poema, oralmente, a partir de um roteiro de questões, projetado, também em slides.

- a) Este poema descreve o caminho percorrido na produção do açúcar, até ele chegar a nossas casas para adoçar o nosso café. Vocês conseguem visualizar, no poema, o início de produção deste açúcar?
- b) No poema, podemos observar a relação empregado e patrão. Vocês poderiam comentar sobre a forma como ambos são lembrados no poema? Baseando-se no poema e em suas experiências de vida, como vocês percebem o estilo de vida de cada um?
- c) Vamos à última estrofe do poema. Existe nela um jogo de ideias: "usina escura/vida amarga e dura" e o açúcar "branco, puro e doce". Comentem quais significados possíveis podem estar presentes nesta oposição de termos.

O trabalho realizado em torno da obra *Açúcar Amargo*, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar, pode ser a prova de que o texto literário é um dos caminhos propícios para promoção de um ensino-aprendizagem dinâmico, desprovido de ideias isoladas, compartimentadas, não acolhidas pelo pensamento complexo, uma vez que no texto literário habita o caráter transdisciplinar.

Nessa dinâmica, ainda que seja uma narrativa mais linear, é preciso considerar a obra como um excelente prerequisite para a próxima etapa, onde o professor poderá romper esse horizonte de expectativas com uma obra distinta da que escolheram, mas que faça ponte com a temática discutida. Nesse sentido, encontramos em *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, inspiração para romper esse horizonte.

4.3 OFICINA 03: Ruptura do horizonte de expectativas

*“Meu avô contava que levou muita água na ‘cabaça’ para matar a sede. Avistava de longe o arado feito por ele e quando ele chegava mais próximo um do outro, o suor escorria e molhava o seu abraço. Torto Arado me fez lembrar tudo isso”
(R 9 - Diário de leitura)*

Esta oficina, também sustentada por outra etapa do Método Recepcional, intitulada *ruptura do horizonte de expectativas*, pressupõe o trabalho com obras que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural (BORDINI E AGUIAR, 1993). Assim, segundo as autoras desse método, é importante que, nessa fase, o professor trabalhe com textos semelhantes aos anteriores, quanto ao tema ou estrutura, por exemplo. Nessa perspectiva, para que ocorra, de fato, o rompimento, recomenda-se o trabalho com obras que, partindo da vivência dos alunos, aprofundem seus conhecimentos, propiciando o distanciamento do senso comum e a consequente ampliação do horizonte de expectativas.

Nessa perspectiva, a ação empreendida, nesta etapa, consistiu, inicialmente, na apresentação aos reeducandos do livro *Torto Arado* (2019) de Itamar Vieira Júnior.

A obra está entre os títulos literários selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021). O programa compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. Para realização das oficinas, utilizei como subsídio o Material Digital do Professor, elaborado pela Consultoria técnico-pedagógica e gestão da produção dos materiais escritos e audiovisuais: CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Alguns fatores me levaram a realizar a escolha desta obra para romper o horizonte de expectativas dos participantes; dentre eles, a forma poética do autor tratar problemas sociais brasileiros que já deveríamos ter superado, mas que ainda perduram na sociedade contemporânea. No processo de escolha da leitura realizada pelos participantes, na oficina anterior, percebemos o hábito costumeiro de uma leitura de narrativas, fundamentadas no discurso direto: rápidas na percepção e enfáticas na ação, o que é rompido em *Torto Arado* (2019). A obra aborda a linguagem e a escolha por três focos narrativos em diferentes perspectivas e isso é produtivo, pois rompe com o que é costumeiro e abre caminho para um novo horizonte de leitura, para imaginação.

Além disso, não pude deixar de considerar que a obra venceu os principais prêmios literários brasileiros (Jabuti e Oceanos, em 2020), além de ter conquistado, também, o prêmio Leya, em Portugal, em 2018 - antes mesmo do seu lançamento no Brasil, o que a torna relevante em um projeto de leitura no cárcere.

A narrativa de Torto Arado (2019) é materializada em 262 páginas reservadas ao texto integral, divididas em três partes: “Fio de corte”, e “Rio de sangue”. A partir desta divisão, sugeri aos reeducandos a leitura de cada parte e a anotação em seus diários das impressões sobre a obra (cada uma dessas partes girava em torno de 85 páginas).

Para gestão do tempo, a fim de que pudéssemos operar com reflexões sobre as leituras realizadas, resolvemos nos pautar nas seguintes sequenciais de ações: tempo de apresentação e recebimento da obra; tempo dedicado à leitura individual na cela; tempo destinado ao registro nos diários de leitura e tempo destinado à discussão e a reflexões, este último, alinhado às três forças da literatura, defendidas por Roland Barthes. A seguir, detalhamento de cada fase aqui apresentada.

Para aplicação da oficina em torno da obra, acolhi as sugestões apresentadas no Material digital do professor apresentado pela editora Embira e que acompanha o livro.

PRÉ-LEITURA

Tempo de apresentação e recebimento da obra

1º Momento: Apresento-lhe: a sua, a minha, a nossa história.

*“Eu e o povo de Água Negra tínhamos algo
em comum: as algemas”
(R 7 - Diário de leitura)*

O tempo de apresentação e recebimento da obra foi desenvolvido na mesma esteira em que ocorreu a oficina I, no que tange ao trabalho com os elementos paratextuais e pré-textuais, ou seja, a exploração da capa, da contracapa e das orelhas da obra. Entretanto, em função das discussões realizadas em torno da produção da capa e da contracapa para esta produção literária, resolvemos nos debruçar sobre esses aspectos, oportunizando ao jovem em privação de liberdade o acesso a essas importantes informações. Nessa perspectiva, pressupus que esse entendimento imagético auxiliaria ou preveria o enredo de Torto Arado (2019). Para sua realização, entreguei os exemplares desta obra literária e solicitei que fizessem, inicialmente, a

leitura desses elementos, por meio de um olhar atento para a ilustração e para epígrafe, assinada por Raduan Nassar. Em seguida, instiguei suas perspectivas, com relação ao que, inicialmente, a obra apresentava, por meio de questionamentos sobre a leitura.

Os registros das contribuições dos alunos em todas as oficinas foram realizados no diário do professor pesquisador e, posteriormente, nomeados pela letra R (de reeducando), seguida de um número 1, 2 – sucessivamente - até o número 09, para garantir o sigilo da identidade dos participantes. A seguir, um recorte das discussões:

O que vocês visualizam ao observar a capa desse livro? Quantas personagens estão presentes e o que seus gestos sugerem? O que podemos pressupor ao perceber que elas estão de mãos dadas? E as plantas empunhadas (comumente conhecidas como espadas-de-santa-bárbara ou espadas-de-são-jorge), que sensação elas nos transmitem? Alguém sabe quais os significados sagrados que muitas pessoas atribuem a essa planta? Vejamos a presença das roupas, a cor da pele das personagens e as plantas empunhadas, de que realidade esse livro deve tratar?

No bojo das discussões iniciais, um dos participantes (R2) inferiu que a capa representava duas mulheres negras que não tinham a definição do rosto e que, supostamente, era invisível como eles, os presos, para sociedade.

Para (R4) as mãos dadas representavam a união, a família e que talvez uma seria a mãe e a outra a filha. Já (R2) destacou que as plantas são do terreiro da casa delas e que, provavelmente, representam alguma coisa: trabalho, luta.

No que se refere ao significado sagrado atribuído por muitas pessoas à planta, somente (R5) afirmou conhecer tal sentido: o de proteção. Argumentou (R5) que o colorido das roupas se reportava às vestimentas do povo baiano, ou da banda “Olodun”. Já a opinião de (R3) se pautou no folclore brasileiro, pois, segundo ele, o folclore, sempre lembra cores e lendas.

Após a realização da leitura do texto não-verbal, partiu-se para a leitura do texto verbal. Nesse processo, um dos reeducandos (R4) supôs que, pela informação da capa, tratava-se de um livro de grande importância, pois recebeu dois grandes prêmios. Um segundo reeducando (R9) comentou sobre o título: “*Torto Arado*”. Segundo ele, tal título sugeria o nome de uma ferramenta utilizada no campo: o arado e que, provavelmente, o livro traria uma narrativa sobre o trato com a terra, envolvendo pessoas que trabalham na “lida” da roça.

A leitura prosseguiu com as informações contempladas nas orelhas e na contracapa da obra. Solicitei que, a partir desses elementos, dissessem sobre o que seria destacado, a partir da leitura desses elementos. A seguir, as falas de alguns reeducandos:

Acho que o livro chama muita atenção porque tem um mistério envolvendo uma faca, um acidente. Vai falar de escravidão e, bem capaz, de sofrimento. Essa parte aqui, olha: ‘dar voz aos despossuídos do campo’. Bem capaz que vai contar uma história de gente que trabalha com arado e que sofre com a seca. (R 2).

Eu acho que o livro vai pegar firme na história dos escravos que, mesmo depois da escravidão. Opa, não!! Quero falar da libertação dos escravos. Ah, lembrei: da abolição; sofrero pra caramba. (R 2).

O trabalho prosseguiu com a apresentação aos reeducandos da figura abaixo (Figura 1) que aporta informações sobre a produção artística que envolveu a obra. Nesse sentido, observa-se que a capa do Livro de Itamar Vieira Júnior foi ilustrada por Linoca Souza e foi inspirada na fotografia do italiano Giovanni Marrozzini na série “Nouvelle Semence”, 2010, tirada em Camarões.

A ilustração, realizada a partir da análise dessa fotografia, retrata a relação entre as duas personagens principais do livro, femininas e narradoras do enredo, irmãs, cúmplices, ligadas por toda a vida pelo acontecimento que inicia o livro.

Os detalhes das personagens de mãos dadas sugerem (solidariedade); as roupas simples que, somadas ao título do livro, remetem ao trabalho rural (pertencimento social e trabalho); as personagens negras (reconhecimento e antirracismo).

Na capa, a artista substituiu os objetos cortantes, contemplados na foto original, por plantas retilíneas — comumente conhecidas como espadas -de-santa-bárbara — que são empunhadas pelas personagens, sugerindo assim a presença de elementos que direcionam a interpretação da luta por direitos no campo, ancestralidade e diversidade religiosa.

Figura 2 - À esquerda, capa do livro e à direita, foto inspiração de Marrozzini



Fonte: Esquerda online⁷

7 Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/10/04/torto-arado-uma-epopeia-do-povo-brasileiro/>

Realizada esta etapa, levei aos estudantes elementos biográficos e jornalísticos que deram indícios de como o projeto de texto e a vida de Itamar Vieira Junior também constituem a obra literária. A partir de sua biografia, destaquei que Itamar é baiano, escritor, servidor público e geógrafo de formação, cujos estudos foram dedicados ao entendimento das realidades camponesas de grupos da Chapada Diamantina, onde transitou durante alguns períodos da vida. Ao somar essa biografia às críticas, entrevistas e resenhas jornalísticas, expus aos estudantes o cenário de produção do texto, assim como as condições para sua recepção no país. Para isso, propus a leitura do texto de Gabriel (2019), intitulado: “A poética do sertão pelo bem-sucedido Torto Arado” e divulgado por o Globo/ Época. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/cultura/a-poetica-do-sertao-pelo-bem-sucedido-torto-arado-23894455>. Acesso em: 22 jun. 2022.

A partir dessas abordagens, presentes no contexto de recepção e de produção da obra, procurei promover uma interação entre os múltiplos elementos que se somam ao romance, a fim de instigar o reeducando à leitura e, conseqüentemente, perceber suas relações com o mundo e com os objetivos do autor. Para isso, realizei questionamentos que trataram tanto dos temas abordados na obra, como também dos objetivos de um texto literário, a saber:

Quais os objetivos de Itamar ao escrever um livro sobre a vida de camponeses do interior da Bahia? Que público ele gostaria de atingir e por quê? Sabendo que o autor se posiciona enfaticamente a favor de grupos sociais marginalizados e de questões importantes ao ambiente rural (como a reforma agrária), qual impacto ele gostaria de promover com a escrita de uma obra que coloca os moradores do campo como protagonistas? Quem esses personagens representam e a quem provocam?

A fala de (R 2) ilustrou esta questão:

Ué! Porque... pelo que eu sei é... quando alguém escreve um livro, ele quer buscar trazer um tema que, às vezes, a sociedade, as pessoas não viram ainda, não entenderam ainda. Então, eu acho que a intenção dele é trazer um problema pra ser discutido na sociedade. Talvez a sociedade num sabe, né..(risos) ou finge que não sabe. O livro traz essa reflexão. Ele [o autor] fala aí desse... dessa questão dos povos, aí: dos grupos marginalizado. E existe muitos [grupos] A questão rural é e sempre foi um problema, por causa da injustiça. Ele [o autor] quer realmente trazer esse assunto para todo mundo discutir esse assunto. Isso traz discussão e ajuda a gente entender tudo isso que tá aí. O próprio governo ele vai agir sobre isso proque acaba sendo uma forma de denúncia. É uma maneira de denunciar. Eu acho que aí vai ter uma ação do governo eu acho que é isso. (R 2).

A obra *Torto Arado* (2019) é um romance cujos temas e vinculações com o mundo contemporâneo são diversos. Para além disso, a obra também permite a fruição leitora, o que

caracteriza experiências particulares de interpretação e identificação com o texto. No bojo das discussões, um dos reeducandos declarou algo muito relevante:

Professor, a gente que tá aqui, neste lugar, precisa ocupar a cabeça. Depois dessa aula, eu já fico imaginando como vai ser a história. A gente precisa conhecer essas histórias de ficção para viajar na imaginação e encontrar a realidade. Aí que vem uma frase massa que foi falada naquele vídeo do ano passado [o da jornada da leitura no cárcere] que o senhor apresentou: ‘Por trás das grades, não. Por trás do livro’. A gente viaja na leitura, fala sobre a história com os outros da cela. Quando a gente deita na cama, a gente continua pensando. (R 6).

As pontuações retratadas na fala desse reeducando representa a visão de um preso sobre estar na prisão e estar envolvido com o livro. Essa ideia, carregada de sentido e de poesia, nos faz refletir sobre a importância da leitura na vida dos indivíduos em situação de cárcere, uma vez que a leitura literária é significativa para esses homens de diversos modos – preenche um tempo ocioso, contribui para a melhoria na comunicação humana, introduz outros temas nas conversas entre os presos e propiciam uma fuga à solidão do cárcere, daí a citação: “Por trás das grades, não. Por trás do livro”.

Partindo desse pressuposto, fizemos o encaminhamento para a leitura do texto integral, a ser realizada, individualmente, na cela. Antes desse encaminhamento, destacamos a importância do registro no diário de leitura, seguindo a mesma ação contemplada na oficina anterior, relembramos aos reeducandos a importância do registro sobre as impressões pessoais com o texto (identificações com personagens, descrições que o estudante considerar interessantes, dúvidas, comentários e reflexões pessoais) e, principalmente, sobre como esse romance impacta nossas vidas.

Produzido ao longo das oficinas, esse exercício visa possibilitar que os reeducandos se entendam como agentes da leitura e interpretação do romance, afirmando assim sua percepção particular de uma obra literária e do processo de aprendizado.

A estratégia pedagógica de trabalhar a fotografia expressa na capa de *Torto Arado* está associada ao pensamento de Edgar Morin sobre a arte e a condição humana. Nessa perspectiva, para Morin (2000, p. 45) as artes nos levam à dimensão estética da existência, já que em toda obra de arte, seja literatura ou cinema, poesia ou música, pintura ou escultura, “[...] há um pensamento profundo sobre a condição humana.” (MORIN, 2000, p. 45). Acredito que explorar a leitura da imagem da capa é provocar o diálogo, a interpretação, ou seja, provocar uma dinâmica hermenêutica e dialógica sobre o problema social a ser abordado na obra.

Após o período destinado para leitura, na etapa, a seguir, da pós-leitura, os impactos dessa ação.

Etapa 02: PÓS-LEITURA

Os significados das curvas de nível de

*“Saio da cela de cabeça baixa,
com as mãos para trás, algemado.
Com a leitura, tudo acontece o inverso.”
(R 1 - Diário de leitura)*

O tempo destinado à discussão e reflexão do texto integral de Torto Arado (2019) foi administrado por meio de três encontros realizadas, nos dias 29, 30 e 31 de agosto, nos turnos da manhã e da tarde, perpassando um total de 3 horas, para cada grupo de três participantes, ou seja, no dia 29 fizemos o atendimento do grupo I; no dia 30 do grupo II e no dia 31 do grupo III. O trabalho seguiu os mesmos protocolos de segurança e atendimentos operados no contexto do cárcere. Reivindiquei, antes disso, ao diretor da unidade a possibilidade de liberar o uso das algemas dos reeducandos para que o trabalho fosse mais dinâmico, já que o momento requeria o manuseio da obra e a busca por trechos a serem discutidos, além da expressividade dos participantes sobre o texto, por meio de gestos, sem o incômodo das algemas. Alegamos também que estávamos acostumados com todos os participantes, o que possibilitava familiaridade com seus comportamentos diante do professor. Infelizmente, por questão de segurança, o pedido foi indeferido.

Para não nos limitarmos a uma ordem, pré-estabelecida, preferimos discutir a obra como um todo, evitando, assim, anular as ideias do leitor, emergidas em um determinado momento, o que evitaria o esquecimento de alguma passagem, de algum tempo ou de determinado personagem, surgidos naquele tempo de discussão. Assim, por meio da obra, física em mãos, foram realizadas as discussões, sustentadas por trechos localizados na obra original. Essa estratégia auxiliou o reeducando em rememorar suas leituras e em ampliar sua intimidade com o texto que leu.

O processo de mediação das discussões foi realizado por meio de perguntas problematizadoras, pautadas em passagens da obra e, em alguns trechos, nas referências às forças da literatura, defendidas por Barthes. Assim, o olhar sobre a obra recaiu sobre essas três forças, que, observadas pelo reeducando, garantiram melhor compreensão da dimensão do texto literário. São elas: a força dos saberes (*Mathesis*), a da representação (*Mimesis*) e a dos signos (*Semiosis*).

Os resultados revelados nas falas dos reeducandos demonstraram que um trabalho da leitura literária — sob esta perspectiva — extrapola a maneira do leitor olhar para o texto, de modo a perceberem, na obra, aspectos relevantes, que merecem ser observados.

1º Momento: Dialogando com a obra - o que Torto Arado teima em dizer?

Para início de conversa, destacamos que a obra *Torto Arado* revela o início da desigualdade pelo tipo de vínculo que se estabelece com a terra. É um romance que denuncia a continuidade do sistema de escravização e a resistência dessas minorias. Pontuamos que, por meio de reportagem veiculada na Folha de S. Paulo, assinada por Bruno Molinero, o autor declara que o livro é uma metáfora sobre a situação das populações que vivem em regiões do país como se ainda estivessem no século XVIII ou XIX. Declara, ainda que a escravidão não acabou no Brasil em 1888 —ela se perpetua até hoje em sistemas de servidão e em brigas por direito à terra. (MOLINERO, 2019)

No que se refere à sua intenção como autor da obra, Itamar Vieira Júnior afirma que, embora a obra se trate de uma ficção, queria mostrar que muita gente ainda luta por terra. Não por acaso morrem lideranças no campo todas as semanas, o que faz do Brasil um dos países mais violentos em relação às questões agrárias. (MOLINERO, 2019)

A partir desses posicionamentos, apresentados pelo autor da obra, realizei os seguintes questionamentos: vocês visualizaram estas revelações em suas leituras? A questão gerou as seguintes respostas:

Sim, o livro consegue trazer essa história para realidade. Acho que o autor foi ‘o 10’ em contar uma história da imaginação dele pra denunciar um sistema de escravidão que ainda vigora no Brasil. Nosso país é muito rico para alguns, mas muito pobre para outros. O autor do livro traz esse problema na figura do povo da Fazenda Água Negra, principalmente nas duas irmãs. (R5).

Existe muitas histórias de escravidão que não é ficção, não. É realidade nua e crua. Acho que isso é uma vergonha para o Brasil, porque aqui temos terras produtivas e é considerado um país rico na agricultura e pecuária. Aqui é um vale da alimentação, mas muita gente é explorada. Absurdo isso acontecer!. (R2).

Acho que muito político que banca de herói tinha que ler esse livro pra se olhar no espelho do Brasil. E muita gente virando as costas para os problemas que o livro fala. Pior que eles podem ler e falar que isso é só uma história de ficção sem nem conseguir ver que isso representa a realidade de um povo. (R2).

Acho que o livro fala de muita coisa: deficiência, preconceito, luta pela terra, racismo, escravidão. Cada parte chama a gente para história. Ai a gente vê que na ltuua pela terra tem tudo isso numa cajadada só. (R6).

Pontuei, em seguida, que o fio da narrativa se desenrola a partir do fio de corte de uma faca escondida na mala que Donana, avó das protagonistas, guarda embaixo da cama. A partir disso, solicitei aos reeducandos que falassem sobre este episódio.

Logo abaixo, as contribuições dos leitores:

Nessa parte, as duas meninas tava curiosas para ver o que a avó guardava numa mala velha. Aí, esperou a avó sair pra o terreiro e abriu para saber o que tinha lá dentro, porque a avó guardava aquilo com cuidado. Acho que as meninas pensou que era um tesouro. Menino gosta de saber de tudo, né? Gosta de mistério. Aí... abriu a mala e viro uma faca com cabo de marfim. E aí levou na boca, a mais curiosa, para saber o sabor. Aí a outra tomou a faca da outra que tava na boca e levou na boca também. Nesse jogo, uma delas, com o puxão da faca da boca da outra, decepou a língua. (R 2).

Para instigar o suspense sobre quem havia se ferido com a faca, questionei: Vocês descobriram quem delas ficou condenada à mudez?

A resposta de um dos reeducandos revelou sua compreensão:

Nessa parte da história, não. A gente fica confuso porque não sabe se é a Bibiana ou se é a Belonísia que ficou muda. Só depois na outra parte que a gente vê que foi a Belonísia que ficou muda. (R1).

Lembrei que, no hospital, em algum momento, os pais das meninas, Zeca Chapéu Grande e Salustiana, ouviram que Belonísia teria para sempre problemas para comunicar-se e para deglutir. Posto isso, convidei-os que localizassem entre as páginas 17 a 20 uma passagem que retratasse a consequência do acidente. Um dos reeducandos (R1), folheando o livro, leu para todos:

A que emprestaria a voz teria que percorrer com a visão os sinais do corpo da que emudeceu. A que emudeceu teria que ter a capacidade de transmitir com gestos largos e também vibrações mínimas as expressões que gostaria de comunicar [...] Foi assim que vimos os anos passarem e nos sentimos quase siamesas ao dividir o mesmo órgão para produzir os sons que manifestavam o que precisávamos ser. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 19-20).

A partir da leitura desse fragmento, questionei: Como vocês interpretam essa passagem?

O reeducando (R1) que localizou, rapidamente, a passagem na obra e leu para todos, opinou:

Acho que, nessa parte, como uma delas ficou sem a língua, e não podia falar, a outra fez um trato de uma ficar com a responsabilidade de falar pela outra; tipo: uma ser a língua da outra com os gestos. Na história, elas aprendeu uma linguagem sozinhas. (R 5).

Prosseguindo com as discussões, destacamos que a história nos é contada por três narradoras distintas, em que cada uma delas narra uma parte. A partir dessa declaração, questionamos: Por meio de suas leituras, vocês conseguiram reconhecer que personagem narra cada uma delas? Esse questionamento gerou as seguintes declarações:

Sim, no começo fiquei assim, com dúvida, tá ligado? Porque eu acabei confundido. Assim, no começo, se era o autor, o narrador, ou se era as irmã, lá. Então, aí, eu li um pouco mais e, depois, na segunda parte, pra frente, eu vi que era a.. (buscando no memória) a Belonísia e na última parte final era a Santa lá, dos pescadores. (R1)
Eu vi que a primeira parte é a Bibiana, a segunda a irmã dela: Belonísia e a terceira parte a Santa Rita Pescadeira. Essa parte da santa eu lembrei muito da minha avó. Sou da Bahia e minha avó era mãe de santo lá e era muito protegida pros muitos santos. (R4).

Para enfatizar o suspense, tão presente na obra, solicitamos aos reeducandos que lessem fragmentos do livro em voz alta, instigando-os a descobrir qual seria a protagonista de cada trecho, a partir de pistas que o autor provocava no decorrer da narrativa. Foi possível realizar essa abordagem em função do mistério que opera ao longo da trama, mas, por outro lado, cada uma das três partes tem características e estilos próprios, o que ajudou na identificação das vozes. Assim, os seguintes fragmentos foram utilizados para leitura:

Fragmento 1: “Gesticulei muito para expressar o quanto não estava segura da viagem. Para tentar fazê-lo compreender que eu era muito nova. Minhas mãos iam à cabeça e ao peito numa urgência que o deixou sobressaltado. Quis fazer com que soubesse que aquela fuga seria uma ruptura — e cruzei meus braços para depois separá-los — e uma traição imperdoável para meus pais. Por tudo que eles haviam vivido, por tudo que fizeram por nós” (p. 84).

Fragmento 2: “Tentei outras vezes, sozinha, dizer a mesma palavra, e depois outras [...], mas logo me vi impelida a desistir. Nem mesmo quando o edema se desfez consegui reproduzir uma palavra que pudesse ser entendida por mim mesma. Não iria reproduzir os sons que me provocavam desgosto e repulsa e ser alvo de zombaria para as crianças na casa de Firmina, ou para as filhas de Tonha” (p. 127).

Fragmento 03: “Pairo como o ar e desço como a chuva na terra. Desço levando o sangue que derramaram sem piedade. O sangue do passado corre feito um rio. Corre nos sonhos, primeiro. Depois chega galopando, como se andasse a cavalo” (p. 225).

Dos nove participantes, 02 (dois) desses revelaram que ficaram confusos, mas que, ao longo da narrativa, conseguiram perceber. Entretanto, com relação ao primeiro fragmento, três dos reeducandos revelaram:

“[...] pela maneira dela falar acenando achei que era a Belonísia porque uma pessoa que é muda gesticula e mostra tudo que quer dizer com as mãos com o corpo, com o rosto. Pelo que está aí, nesta parte[fragmento] aí eu eu derrubei que era o autor tava despistando. Depois que eu vi, na segunda parte que a Belonísia era a contadora da segunda parte. A irmã dela contava essa primeira (R 2,4,6).

A estratégia de se valer da inferência do leitor fez com que a narrativa fosse direcionada para um suspense que só foi desfeito com a descoberta de quem perdeu a língua. O

posicionamento de (R 2), (R 4), e (R 6), com relação a essa estratégia, se revela um ponto muito positivo, uma vez que se trata de leitores com ensino fundamental incompleto e não muito comum em outros leitores com ensino médio. No entendimento de (R 2), (R 4), e (R 6), quando eles dizem desse “falar acenando” estavam se referindo a palavras como “gesticulei”, “minhas mãos iam à cabeça e ao peito” e “cruzei meus braços” que transmitem a ideia de que para atingir o objetivo da comunicação a personagem precisa se apoiar em recursos físicos e visuais que se somariam ao discurso. Por essa ótica, conseguimos perceber que a estratégia do autor foi exitosa, já que, pelas falas dos reeducandos, o suspense foi desfeito com a descoberta de quem perdeu a língua, expressa na segunda parte.

No segundo fragmento, nota-se que ficou evidente para os reeducandos que a narração era feita por Belonísia, já que o texto traz a dor e a angústia que o acidente lhe causara, a exemplo da possibilidade de ser humilhada por crianças que repetiriam seus balbucios, assim como o “desgosto” e a “repulsa” pelos sons produzidos.

Por fim, o último fragmento não apresentou nenhuma dúvida para os reeducandos sobre quem estava narrando. Santa Rita Pescadeira assume o papel de narradora e se revela como onipresente no dia a dia dos moradores de Água Negra. No enfrentamento de ter sido uma Santa esquecida, conviveu com o passado e o futuro de todas as figuras humanas e se colocou como uma das protagonistas de Torto Arado (2019) já que ela vivia, sentia e experienciava todo enredo tal como as figuras humanas.

Dando prosseguimento às discussões, destaquei que a obra literária é capaz de conter saberes históricos, matemáticos, geográficos, físicos, entre outros; que além dos saberes científicos, e do senso comum, a literatura discute profundamente o que ocorre no íntimo do Homem. Uma vez que a obra faz uso de tal recurso, solicitei que, durante as discussões, observassem esses saberes, à medida que fossem se apresentando. Assim, alguns eventos foram destacados com o propósito de fazer com que os reeducandos tomassem conhecimento de tais saberes e os acionassem durante as leituras. Posto isso, iniciamos as discussões.

2º Momento: O pertencimento à terra

Ao longo das páginas de Torto Arado (2019), acompanhamos o desenvolvimento das personagens em direção à consciência política de sua defesa e pertencimento à terra onde nasceram. Nesse cenário estão os moradores da Fazenda Água Negra, de um lado, e os proprietários da fazenda, de outro. Essa atividade, portanto, buscou contrapor a leitura desses pontos de vista, assim como evidenciar a forma com que o romance amplia sua temática. Nessa

perspectiva, solicitei que os reeducandos localizassem na obra os fragmentos elencados, logo abaixo, para discussão.

Os fragmentos revelam diferentes visões que trabalhadores e proprietários possuem, por isso, coube solicitar que lessem em voz alta e interpretassem os trechos a partir das seguintes questões norteadoras: qual argumento os moradores utilizam para afirmar seu pertencimento a Água Negra? Qual a razão dos proprietários não os deixar construir casas de alvenaria ou estabelecer roças? Se do lado dos proprietários a compra da terra justifica seu poder, baseados em que os trabalhadores dizem pertencer àquela terra?

Fragmento 1: “Tinha consciência de nossa história. Sabia o que nosso povo tinha sofrido desde antes de Água Negra. Desde muito tempo. Desde os dez mil escravos que o coronel Horácio de Matos usou para encontrar diamante e guerrear com seus inimigos. Quando deram a liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo” (p. 220).

Fragmento 2: “Nesse campo desigual Severo levantou sua voz contra as determinações com que não concordávamos. Virou um desafeto declarado do fazendeiro. Fez discursos sobre os direitos que tínhamos. Que nossos antepassados migraram para as terras de Água Negra porque só restou aquela peregrinação permanente a muitos negros depois da abolição. Que havíamos trabalhado para os antigos fazendeiros sem nunca termos recebido nada, sem direito a uma casa decente, que não fosse de barro, e precisasse ser refeita com a chuva” (p. 197).

Fragmento 3: “No começo, o dono quis nos dividir, dizendo que aquele ‘bando de vagabundos’ queria a fazenda dele, comprada com o seu trabalho” (p. 197). **Fragmento 4:** “Aquela fazenda se tornara a menina dos olhos do novo senhor. Ele almejava se tornar um grande produtor de café, sem saber se era possível o cultivo naquela terra. Depois quis criar porcos. Por último, quis fazer de Água Negra um santuário ecológico, extasiado que estava com a abundância de água e mata preservada, que resistiam a depredação da Chapada. Em nenhum de seus planos o povo de Água Negra tinha lugar. Eram meros trabalhadores que deviam ser deslocados para dormitórios. Deveriam viver efetivamente longe da fazenda, porque eram intrusos em propriedade alheia” (p. 211).

Realizada a leitura, emergiram dela os seguintes depoimentos dos reeducandos.

Desde muitos anos os moradores de Água Negra tava sendo explorado. Trabalhou muitos anos sem receber nada e ainda tinha que dispor do que plantava no quintal para os donos e ainda erma humilhados. A terra, então, já era deles. Muita dedicação, sem valor. Era escravos ainda nos dias de hoje. (R3).

Para os donos da fazenda era um favor que estava fazendo a eles, porque eles moravam na terra e isso seria o pagamento por tudo. Quando o povo começou a pedir melhoria de trabalho, eles chamavam de vagabundos. Quer dizer: explorava para enriquecer nas costas do outro. (R9).

Se eles construíssem suas casas de alvenaria, isso seria uma maneira de de provar o tempo das famílias na terra. Assim, os fazendeiros, na esperteza, sabiam que isso seria um problema no futuro, pois eles poderiam fazer usocapião das terras. Aí, o negócio era evitar e explorar para enriquecer ainda mais. (R5).

De acordo com as falas dos reeducandos (R3), (R5) e (R9), observa-se coerência nos seus argumentos. Por meio das pistas marcadas nos fragmentos, puderam encontrar afirmações da presença histórica (“Desde muito tempo. Desde os dez mil escravos que o coronel Horácio de Matos usou para encontrar diamante”) e do sofrimento coletivo (“havíamos trabalhado para os antigos fazendeiros sem nunca termos recebido nada”) que atravessa a luta que os trabalhadores rurais estabelecem contra a opressão oriunda dos proprietários. Esses, por sua vez, utilizam-se do fato de aquisição legal dos terrenos (“comprada com seu trabalho”) para articular seus objetivos, projetos e desmandos, nomeando os empregados de “vagabundos” quando cobram por melhores condições de moradia. Há, afinal, um plano de fundo moral dos proprietários, que compreendem suas práticas como favores prestados por benevolência, já que as terras foram compradas. Em contraponto, para os homens e mulheres negras que habitam a fazenda, temos um entendimento de que suas vidas são exploradas, na medida em que trabalham muito, por gerações, e não possuem nenhuma garantia de estabilidade.

Prosseguindo com as discussões, pontuei que a obra nos presenteia, no seu girar de saberes, com conhecimentos sobre História, Sociologia, Antropologia. A personagem Belonísia, na segunda parte da obra, nos relata sobre a chegada de seu pai ao mundo, revelando-nos o contexto social do pós-escravidão, a saber:

Fragmento: Meu pai havia nascido quase trinta anos após declararem os negros escravos livres, mas ainda cativo dos descendentes dos senhores de seus avós. Minha avó, Donana, tinha dado à luz o filho José Alcino em meio a uma plantação de cana na Fazenda Caxangá. Ele nasceu no meio de um charco, porque não haviam permitido que sua mãe deixasse de trabalhar naquele dia. Meu pai veio ao mundo cercado das mulheres que, assim como minha avó, cortavam apressadas a cana sob a vigilância dos capatazes da fazenda. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 164).

A partir da releitura dessas passagens da obra, levantei a seguinte questão: o que você, na condição de leitor, percebe? O que essa passagem tem a ver com nossa história? O que ela nos ensina?

Um dos leitores (R2) destacou:

Eu percebi que ela fala, né, daquilo que ela e sua família viveu e ouviu falar, sobre o passado, né? Aí a gente saca que elas tá falano, também, da história do Brasil, o passado de escravidão, do nosso povo. Tem até uma parte aqui, ó, (abrindo o livro e procurando) eu, marquei com lápis, porque foi o que aconteceu depois dos escravo ser libertados, mei que, sem rumo, né? Muita fome, miséria. (R2).

A fala de (R2) evidencia o efeito de sentido, produzido pela obra, pela força da *Mathesis*, por meio da voz da narradora, reverberada pelas suas memórias e pelas memórias dos seus antepassados.

Em continuação às discussões, destaquei que a personagem, por meio dos relatos que ouvira da avó e do próprio pai, expõe as difíceis condições a que os trabalhadores eram submetidos, sendo negados aos ex - escravos e a seus descendentes, quaisquer direitos ou comodidades. Belonísia coloca, ainda, que mesmo o pai tendo nascido quase trinta anos após a libertação dos escravos, a vida para ele e para os seus não foi fácil, pois o cenário em que viviam era muito semelhante a própria escravidão. Ou seja, a “liberdade” anunciada não trouxe maiores mudanças para seu povo.

A partir desse convite à reflexão, questioneei: em que parte da obra vocês acham que ficou evidente a história dos povos escravizados?

A seguir as contribuições:

Essa parte tá no livro quase inteiro, mas a Santa Rita Pescadeira fala na terceira e última parte sobre isso. Porque ela era um espírito, uma entidade, que via tudo e percebia o sofrimento do povo. Aí, sabe? Ela resolveu dar um jeito: igual na parte do cavalo que matou o fazendeiro. Foi muito top essa parte. Acho que foi osso viver, depois da tal liberdade, porque tinha que sobreviver, mesmo sem a marca de escravo na vida. Porque a liberdade no meu entendimento, foi jogada pra eles se virar. Mas, na verdade, era outro tipo de escravidão. A lei não deu apoio, aí, né! Tinha que se virar de algum jeito. (R8).

É verdade!! Tem até uma parte do livro que relata sobre o povo escravo, que eles tava jogado a própria sorte. Quando eu li essa parte, eu lembrei também duma novela. Não lembro qual o nome da novela que falava sobre isso. (R5).

A fala de (R8) imprime os relatos de Santa Rita Pescadeira, uma entidade que é também personagem e narradora do romance. A presença de sua figura em meio à comunidade de Água Negra faz referência à cultura local e à ancestralidade dos povos africanos e seus descendentes.

Assim, a personagem se revela como uma importante fonte histórica para a construção da narrativa, pois é repleta de memórias e saberes. Em determinado ponto da narrativa, lembrado por meio da fala de (R8), ela recorda e expõe sobre o passado de seu povo, conforme destaca o fragmento, a seguir:

Fragmento: Meu povo seguiu rumando de um canto para outro, procurando trabalho. Buscando terra e morada. Um lugar onde pudesse plantar e colher. Onde tivesse uma tapera para chamar de casa. Os donos já não podiam ter mais escravos, por causa da lei, mas precisavam deles. Então, foi assim que passaram a chamar os escravos de trabalhadores e moradores. Não poderiam arriscar, fingindo que nada mudou, porque os homens da lei poderiam criar caso. Passaram a lembrar para seus trabalhadores como eram bons, porque davam abrigo aos pretos sem casa, que andavam de terra em terra procurando onde morar. Como eram bons, porque não havia mais chicote para castigar o povo. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 204).

A passagem da obra a que se referia (R5) - explicitada abaixo - revela o seu comprometimento com a leitura, principalmente, a partir uma perspectiva histórica.

Fragmento: Quando deram a liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 220).

No bojo dessa discussão, pontuei que, por meio dos fragmentos acima, a narradora relembra o futuro reservado aos ex-escravos, homens e mulheres jogados à própria sorte, às margens da sociedade. Livres das correntes, mas ainda acorrentados ao passado de violências e miséria, sem condições mínimas de sobrevivência, e que foram destinados à loucura, à dor, e à desilusão. Restava a seu povo apenas seguir em busca de sobreviver, procurar trabalho e moradia, mesmo que em condições desumanas. Assim, muitos precisaram aceitar as precárias condições impostas pelos senhores, para que pudessem ter um teto e comida para si e sua família. Tal situação é explicitada, ainda, na seguinte passagem que expressa a voz do dono das terras de Água Negra:

Fragmento: Mas vocês precisam pagar esse pedaço de chão onde plantam seu sustento, o prato que comem, porque saco vazio não fica em pé. Então, vocês trabalham nas minhas roças e, com o tempo que sobrar, cuidam do que é de vocês. Ah, mas não pode construir casa de tijolo, nem colocar telha de cerâmica. Vocês são trabalhadores, não podem ter casa igual a dono. Podem ir

embora quando quiserem, mas pensem bem, está difícil morada em outro canto. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 204-205).

Diante da força da *Mimesis*, comentei com os reeducandos a realidade vivida pelos personagens, o que não deixa de ser uma representação da realidade escravagista, de servidão, vivida por muitos brasileiros, em pleno século XXI. No decorrer das discussões, apresentei algumas passagens que imprimem esta força da literatura. Destaquei, ainda, que o texto diz algo, a partir de uma situação, que não aconteceu de fato, mas que contribui para nossa construção como ser humano. Nessa perspectiva, foram conduzidas as seguintes discussões:

Como vocês perceberam, *Torto Arado* é um romance, uma obra de ficção. Comentem sobre o que este livro traz para os dias de hoje e o que, na verdade, ele resgata.

Os seguintes apontamentos foram destacados:

O livro traz um ensinamento sobre o que acontece, ainda, hoje em dia. A escravidão ainda não acabou para muita gente. É uma forma de denunciar. Ela fala de uma realidade atual de muita gente que trabalha, na zona rural, e que é explorada, principalmente, nesse mundão do Brasil que ninguém vê; sem direito a nada. (R3)

O livro dá uma balançada na gente, porque fala de escravidão, de violência doméstica, de deficiência, de racismo da injustiça com gente que trabalha com a terra. Mesmo sendo uma história que foi criada da cabeça do escrito, a gente vê que essas histórias existem na vida dos brasileiros. O livro ajuda muito a refletir sobre tudo que é falado. (R9).

A gente aprende a entender a realidade. Quando a gente lê, a gente mesmo sabendo que não é verídico, a gente sente na pele que é uma verdade ao nosso redor. São coisas do século passado, mas que está ainda vigorando, infelizmente. A leitura ensina a gente a ver tudo isso e refletir. Acho que é isso. (R1).

3º Momento: O protagonismo da mulher em *Torto Arado*

Nesta seção, refleti com os reeducandos sobre a escolha do autor por vozes femininas para narrarem os acontecimentos do romance. Essa escolha (ênfase) faz com que “*Torto Arado*” ofereça uma relevante reflexão sobre o protagonismo social de mulheres negras, a luta por igualdade de gênero e a superação de desigualdades históricas. Nessa perspectiva, lembramos que as irmãs Bibiana e Belonísia herdaram da avó Donana a força e a determinação da mulher, pois constroem suas histórias, por meio de suas adversidades, de lutas e de resiliência. Donana nascera em outro latifúndio, a Fazenda Caxangá, “que havia rendido fartura de frutos por toda a sua vida” e, agora, “estava retalhada”:

A partir dessas considerações, provoquei: Vocês se lembram do porquê de Donana ter saído da fazenda Caxangá e ir para Água Negra, o que ela fazia de importante para região?

Na história, o filho dela, o Zeca Chapéu Grande foi que levou ela porque não podia ficar sozinha. Ela tava velha. Ela era a parteira, até que o acidente que tirou a língua da neta dela deixou ela doente, sem força e sem psicológico, aí, isso levou ela pra morte. Ai o Zeca foi sendo o parteiro, mas aí ele passou pra mulher dele. (R 9).

Como afirmou (R 9), a nora de Donana, Salustiana Nicolau, assume a tarefa de aparar crianças, em função do desconforto que Zeca “sentia diante das mulheres de seus compadres e filhos de santo.” (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 48).

Solicitei que os reeducandos fossem à página 50 e lessem, em voz alta, um trecho narrado por Bibiana (o trecho está logo abaixo).

Fragmento: [...] a transformação da mulher hesitante, que vinha na estrada em preces por misericórdia e bem-aventurança, na força que se antepunha à perturbação de uma grávida transtornada pelas dores, e talvez por espíritos que desconhecíamos, era um milagre de energia. De tão habituada à assertividade de Zeca, eu nunca havia sido capaz de contemplar com a atenção que agora tinha. Diante de meus olhos, vi minha mãe erguer sua mão direita e segurar com força o braço que avançava rompendo o ar para lhe atingir. Bastou esse gesto para que cessassem os urros e a cólera da mulher, e um fluxo de serenidade se instaurasse entre os presentes (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 50-51).

Feita a leitura, questionei: como vocês interpretam a forma como Bibiana enxergava a mãe que antes se mostrava mais limitada?

A fala abaixo, de (R 9), destaca sua visão leitora sobre a personagem:

Ela enxerga a mãe como uma guerreira e mostra, nesta parte do livro, que as mulher da história tá sempre pra luta. Ela [a mãe] parece que nunca pensou em ser parteira, mas enfrentou o desafio e foi lá e fez. É como se a mãe dela fosse uma mulher forte, sem medo, igual Donana e igual as duas irmã. (R 9).

Nessa esteira, para provocar a discussão sobre a força da mulher na obra, realizei os seguintes questionamentos:

Como vocês perceberam, a narrativa traz como protagonistas mulheres que, a partir de suas forças, nos convidam a refletir sobre o papel delas na comunidade. A exemplo de Donana e de Salu, as irmãs Bibiana e Belonísia representam o protagonismo feminino-negro dentro de uma sociedade patriarcal, onde nem mesmo o machismo e o racismo gritantes diminuem suas lutas, pelo contrário, insuflam-nas, dão-lhes a força para superar a realidade difícil. Como vocês perceberam essas forças nas personagens Bibiana e Belonísia?

Os leitores revelaram segurança sobre a leitura dessa parte da obra:

Tem uma parte do livro que mostra a Belonísia refletindo sobre o papel de esposa, depois de fazer todo o trabalho e não ser nem agradecida pelo marido. Nessa parte, a gente percebe que ela, mesmo sendo da roça, estava disposta a enfrentar o Tobias, caso ele agredisse. Quando ela sai para ajudar a vizinha que era violentada pelo marido, ela levanta a “faca” do início da história e desafia o marido da vizinha. Acho que isso representa a força da mulher, aquela que não se curva diante de pessoas que não respeita e está disposta a lutar por uma causa. (R4).

Acho que a Bibiana, junto com o marido, mostra a força da mulher, porque não se rendeu, mesmo depois que o Severo foi morto. A Bibiana é essa força que batalha pelos direitos. Ela se coloca no lugar de todos os quilombolas e defendeu até o último momento. Achei isso muito bonito, muito inspirador. É isso que precisamos: lutar, sempre. (R7).

A Belonísia é da terra, do chão batido. Acho que ela representa a luta da mulher da roça pela sua própria história. Gostei muito dessa personagem porque vi nela a força das nossas avós que sempre desafiava os problemas para se manter firme na luta da mulher da roça. Lembrei muito dos sem-terra. (R3).

Para instigar um pouco mais uma das temáticas apresentada pela obra, questionei: Nesse cenário de resistência, vocês concordam que existem mulheres com essa força? Dessa pergunta, surgiram as seguintes respostas:

Sim, professor. Lembrei da história da minha tataravó que tinha quase o nome da Donana: Ana. Minha avó contava que ela foi pega no laço porque era índia. Era mulher da lida, da roça. Andava descalço e era benzedeira. Sofreu muito pra criar a filharada. Enfrentou muitos problemas. Pensa numa mulher guerreira!!! (R7).

A história da minha mãe foi também assim. Ela “panhava” algodão pra colocar a comida na mesa. Sem o marido, lutou muito porque era mãe solteira, Sofreu muito preconceito por ser mãe solteira e por ser preta. Enfrentava qualquer coisa pela família. Infaelizmente, dei muito desgosto pra ela, mas vou sair dessa aqui [da prisão] (R8).

Nesta etapa, achei pertinente destacar o episódio da obra em que Belonísia resiste à ameaça da violência doméstica. Nesse contexto, tecemos comentários sobre a força feminina presente em Belonísia.

A protagonista, tendo como referência o trato com a terra - marca presente de Zeca Chapéu Grande - aspira se fixar na fazenda e construir sua família, por isso, encontra na figura do vaqueiro Tobias, a possibilidade de ter uma vida conjugal, já que o vaqueiro chegara, há pouco tempo na fazenda e se encontrava solitário. Daí, resolveram se relacionar como marido e mulher.

Na narrativa, Belonísia, assim que chegou à casa do futuro marido, o Tobias, antes de qualquer contato físico, assumiu as tarefas domésticas. O lugar, uma tapera em estado deplorável de higiene e desorganização, seria sua futura morada. Diante da desorganização, entendia que seu papel era arrumar a casa, preparar a refeição do marido e aguardar que chegasse do trabalho na roça.

A partir dessa reflexão, solicitei, então, que revistassem esta passagem, presente na obra. **Fragmento:** De imediato, Tobias abriu um sorriso quando entrou na casa. [...] Ele olhava os cantos, a cama arrumada, o rasgo no colchão de palha de milho costurado — com linha e agulha que trouxe em minha trouxa —, a mesa limpa, as moscas que voavam mais distantes, a comida que fumegava no fogão. Não agradeceu, era um homem, por que deveria agradecer, foi o que se passou em minha cabeça, mas conseguia ver em seus olhos a satisfação de quem tinha feito um excelente negócio ao trazer uma mulher para sua tapera (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 98).

Lida a passagem, solicitei a seguinte opinião: O que vocês acham que esta passagem pode nos mostrar?

As opiniões reveladas foram as seguintes:

Na minha opinião, mostra que a Belonísia queria seguir os passos da família dela. Queria um casamento, ter um marido e ser dona de casa. Hoje isso mudou muito, mas existe, ainda, mulheres que é escrava do próprio marido. Mas, na frente da história, a Belonísia cai na real. Nesse momento, ela vê que não serve para servir homem algum porque o cara queria uma empregada. Era só isso!!! Mas ele tinha os problemas dele com álcool. E ele não fazia filho, também. Talvez por isso tratava tão mal a mulher. O cara era meio desiludido pelo que eu li. (R5).

Mas ela era forte, porque era neta de duas mulheres forte. Quando o Tobias olhava pra ela com ar de ameaça, ele viu a onça ‘braba’ que existia nela. Se o Tobias tivesse agredido ela e ela tivesse apaixonada, talvez até aguentava, como muitas mulheres por aí. Mas a morte do Tobias foi a salvação dela. (R4).

As passagens descritas por R5 e R4 mostram a resistência de Belonísia, evidenciada pelo trecho: “não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.105).

4º Momento: A educação em *Torto Arado*

Para imergir no tema, destacamos que um dos importantes eventos do livro imprime um direito que é fundamental ao ser humano: a educação. Esse tema é abordado a partir da construção da escola na comunidade, reivindicação do líder, Zeca Chapéu Grande, pai de Bibiana e Belonísia. Tal conquista foi muito comemorada principalmente por Bibiana, que sonhava em ser professora.

Nesse contexto, destacamos aos reeducandos o deslumbramento de Bibiana pelo pai, em função do valor atribuído por ele à educação, além do importante papel exercido na

comunidade: um homem reconhecido por seus conhecimentos sobre plantas e remédios, mas também por seu papel de liderança na religiosidade local.

Além desses atributos, destacamos que a obra mostra Zeca Chapéu Grande, também, como um líder político, pois defendia os interesses do povo de Água Negra. Nesse campo de interesses, consegue reivindicar ao prefeito, a construção de uma escola na comunidade. Por meio desta conquista, se revela como inspiração para que sua filha mais velha, Bibiana, passe a enxergar o valor da educação formal, principalmente questionando as razões pelas quais esse direito foi negado a toda a comunidade por tanto tempo. Assim, o desejo de aprender para poder ensinar. Sua irmã Belonísia, entretanto, enxergava a escola, já estabelecida no local, como algo que está distante de sua realidade.

A partir disso, convidei-os a reverem esta parte no livro e, em seguida, comentassem sobre o motivo pelo qual Belonísia não se interessava pelos ensinamentos da professora Lourdes:

Fragmento: Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolar o buriti. Não me atraía matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas que contavam a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 97).

A partir da leitura, emergiram-se os seguintes apontamentos:

A Belonísia não tinha interesse pela escola por causa que era muda. Acho que isso era difícil pra ela. Os colegas ia fazer 'bullying'. Ela..gostava mesmo era da roça, porque se comunicava com a terra como o pai dela. (R5).

Acho que o motivo ela falou: a escola contava uma história que era mentira. A história dela e de todo mundo era sofrida e não tinha a ver com a história do Brasil contada pela professora. Acho que ela queria mesmo é aprender com o pai na lida do campo (R8).

A escola para ela não tinha significado porque tudo ali era contado diferente daquilo que ela vivia. Acho que, por ser quilombola, a história que a escola contava tava ligada mais para os brancos. Aí ela não se interessou. (R3).

Posso falar de novo, professor? Acho que isso acontece no Brasil porque a Educação é muito ruim e não considera a realidade brasileira. (R 5).

Na fala de (R3) e (R8), observa-se uma associação direta com a parte da obra, em que Belonísia considera que a professora conta “histórias mentirosas sobre a terra” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.99). Segundo Belonísia, a professora “não sabia por que estávamos ali, nem

de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldado, professor, médico e juiz.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 99).

Na opinião de (R 5), o motivo principal seria a questão da mudez, já que escola é sinônimo de trabalho coletivo e isso acarretaria zombaria por parte dos colegas por não conseguir falar. No entanto, o reeducando destaca algo muito importante: Belonísia tinha comunicação com a terra, a escola, porém, não promovia esta comunicação, pois estava preocupada com a história que não era do povo a que a personagem pertencia.

A opinião de Belonísia, sobre a escola, traz uma reflexão sobre uma educação que é desconectada da realidade e promovida pela professora que vinha da cidade. Essa passagem me fez lembrar as ideias apresentadas em Morin (2003) sobre a fragmentação e a compartimentação do conhecimento. À luz do pensamento complexo, no lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, a escola deveria abrir espaço para enxergar e debater a complexidade das relações, assim como incentivar o senso crítico de seus alunos.

Nessa esteira, solicitamos que os reeducandos observassem a diferença entre a ação pedagógica empreendida pela sua irmã Bibiana que trazia uma educação voltada para valorização da identidade do seu povo. Solicitamos, então, que refletissem sobre o trecho abaixo e emitissem suas opiniões:

Fragmento: ensinava sobre a história do povo negro, que ensinava matemática, ciências e fazia as crianças se orgulharem de serem quilombolas. Que contava e recontava a história de Água Negra e de antes, muito antes, dos garimpos das lavouras de cana, dos castigos, dos sequestros de suas aldeias natais, da travessia pelo oceano de um continente para outro. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 243).

A seguir, as opiniões:

Na minha opinião, a escola tem que entender a cultura do povo, né? Se ela tá num bairro da cidade, de periferia, por exemplo, tem que entender o modo de vida da comunidade. A história de todo mundo que tá ali. Se ta na zona rural, num assentamento, saber sobre a história daquele lugar, das lutas, né? Tem aqui, no livro, uma passagem que fala disso. Deixa eu ver aqui. (R8)

Quando a Belonísia dizia das mãos sem calos da professora, ela estava dizendo sobre o trabalho da roça e que a professora estava fora da ‘caixinha’. A escola tem que ter sentido pros alunos ou então eles deixam. Isso aconteceu com muitos de nós aqui também. Um monte de matérias sem sentido. (R2).

5º Momento: Povo de Água Negra “o girar dos saberes”

Para promover uma discussão acerca da exploração presente na fazenda Água Negra, local onde a narrativa se instala, lembrei aos reeducandos de que a história dos coronéis ou das

fazendas coloniais, detentores do poder, é abordada na obra de maneira explícita, incitando-nos uma reflexão. Pontuamos que essa realidade, expressa pela ficção, continua a existir no Brasil do século XXI. Em muitos latifúndios, de forma velada, trabalhadores são submetidos a um sistema de escravidão. Nesse cenário, o romance destaca a sabedoria do homem da terra, cultivada por meio de sua relação com a natureza.

No afã de explorar em outro trecho da obra a força do saber defendida por Roland Barthes: *a Mathesis*, destaquei que a obra literária é capaz de conter saberes matemáticos, geográficos, físicos, entre outros; que além dos saberes escolares e dos saberes populares, a literatura discute profundamente o que ocorre no íntimo do Homem. Nessa perspectiva, solicitei que se atentassem para um aspecto presente em um trecho, e que abarca os mais diversos campos de conhecimento. Depois de lerem o trecho, solicitei que comentassem sobre esse saber.

Fragmento: Meu pai não tinha letra, nem matemática, mas conhecia as fases da lua. Sabia que na lua cheia se planta quase tudo; que mandioca, banana e frutas gostam de plantio na lua nova; que na lua minguante não se planta nada, só se faz capina e coivara [...] Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 85).

Nessa parte, eu vejo a importância do conhecimento não só da escola, mas da vida. O pai dela [da Belonísia] era um doutor da terra. Isso a gente encontra muito por essas fazenda. Muito caboclo, antigo da lida, sabe tudo sobre a terra. Essa parte foi muito bonita porque a gente lembra dos mais velho que conhece palmo a palmo a vida da roça os segredos da natureza. (R2).

Fragmento: Não há como consertar as casas de barro, então o jeito é construir uma nova, em outra parte do terreiro. [...] Zezé ajudou a carregar o barro do rio, a cortar estacas para a forquilha e parede. Via como um encanto uma casa nascer da própria terra, do mesmo barro em que, se lançássemos sementes, veríamos brotar alimento. Quantas vezes havia visto aquele ritual de construir e desmanchar casas, e ainda me maravilhava ao ver se levantar as paredes que seriam nosso abrigo. (pp. 142-3)

Eu acho que o saber da gente vem dos antigo. Por exemplo, o meu vô sabia tudo sobre construção de casa de pau-a-pique; sobre até o lugar certo de construir com segurança, por causa do sol que batia naquele lugar ou dos “bicho” que podia rugar a casa. Então isso ele aprendeu na vida mesmo, nas explicação dos outros que vinha antes dele. (R6).

Por meio das falas de (R1) e de (R2) pode-se constatar, respectivamente, a expressão de uma inteligência que não é aprendida no ambiente escolar formal(o conhecimento que lhe dá autoridade para lidar com a terra e os saberes relacionados à construção de uma casa de barro), mas sim apreendida ao longo do tempo por ser compartilhada entre os agentes da comunidade e que logo se consolida como saber constitutivo de uma experiência ímpar a grande parte da população brasileira, majoritariamente urbana.

Refletir sobre a ocorrência de tal saber e a importância deste na construção do texto literário foi produtivo, pois fez com que o reeducando percebesse que dentro do romance há questões importantes da vida sendo tratadas de uma forma bastante simples, mas de grande relevância.

6º Momento: Povo de Água Negra e as “algemas” da exploração

Uma passagem da obra retrata a relação de exploração entre fazendeiros e trabalhadores rurais. Solicitei que os participantes recorressem a tal passagem e que, em seguida, comentassem sobre o tema abordado. Pontuei que o texto quer dizer algo, a partir de uma situação não ocorrida, de fato, mas que está no campo da ficção e se configura como algo importante para nossas reflexões e para nossas vidas. A partir disso, solicitei que com base no trecho da página 46, refletissem sobre o que o texto queria dizer, mesmo sendo ficção.

Fragmento: A família Peixoto queria apenas os frutos de Água Negra, não viviam a terra, vinham da capital apenas para se apresentar como donos, para que não os esquecêssemos, mas, tão logo cumpriam sua missão, regressavam. Mas havia os fazendeiros e sitiantes que cresceram em número e que exerciam com fascínio e orgulho seus papéis de dominadores, descendentes longínquos dos colonizadores; ou um subalterno que havia conquistado a sorte no garimpo e passava a exercer o poder sobre outros, que, sem alternativa, se submetiam ao seu domínio (VIEIRA JUNIOR, 2018, p.46).

Da leitura surgiram as seguintes reflexões:

Nessa parte, o texto quer falar da exploração. O trabalhador que tava na fazenda tinha o direito de construir só casa de barro, que, a cada chuva, tinha que construir de novo. Nos tempos de estiagem, além da fome, porque não dava nada a terra, tinha medo de ser expulso do local por não haver como plantar. E isso é uma realidade que ainda existe escondida e que precisa ser conhecida. (R6).

Além do trabalhar, na lavoura de arroz, ainda tinha de entregar pro gerente uma parte do que plantava no quintal de casa. Na estiagem, além da fome, tinha medo de ser expulso do local por não haver como plantar. (R2).

Acho que eles não tinha uma cabeça-feita para discutir o problema e fazer um protesto contra a exploração. (R7).

A expressão “cabeça-feita” utilizada na fala de (R7) me fez reportar a Morin (2003), em que, tendo como mote a frase de Montaigne, explica que “[...] uma cabeça bem cheia é aquela onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido [...]”, ao contrário de uma “cabeça bem-feita” que, “[...] em vez de acumular saber, sabe que o mais importante é dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido [...]”, pois “quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais.”

7º Momento: O jogo dos signos em Torto Arado: “o fio da faca”

No terceiro foco de análise, discutimos que, além da força do saber e da representação, o texto literário também apresenta a força da plurissignificação, que consiste no jogo dos signos. A obra literária trabalha com a palavra, e dela podem surgir inúmeros significados. Nesse jogo, o que explicitamente aparece não é o que realmente se quer mostrar. O texto literário faz uso de uma realidade figurada. Nesse ponto, de certa maneira, a obra literária lança o leitor no jogo das palavras e no exercício do significado. A obra Torto Arado não foge a essa regra, pois os eventos contidos nela são sempre carregados de conteúdos significativos e que se remetem a uma mensagem verdadeira. A partir dessas considerações, questionamos com os reeducandos se eles conseguem detectar esse jogo de significados presente na obra. Para isso, nos reportamos a cada parte da obra para que pudesse surgir uma reflexão sobre esse jogo de significados promovidos pela obra:

Na primeira parte do livro, “Fio de corte”, nos deparamos com as consequências do contato com uma faca afiada. Esta parte ilustra a violência presente numa lâmina, sua potência para abrir e marcar definitivamente algo ou alguém. Partindo dessas considerações, questionei com os reeducandos o sentido que essa faca, na opinião deles, pode ser recuperado. A partir disso, a seguir, surgiram as considerações:

Para mim, a faca é um símbolo: ela corta a língua, mas também corta a “voz”. A língua decepada tem um significado da falta dessa “voz”, de algo que incomoda, não fisicamente, mas na vida social, porque essa voz era também a voz do povo do quilombo que sofria há séculos com essa mudez: a de se calar diante da exploração. (R8).

Acho também que a faca representa também a presença dessa faca nas vidas de todos os moradores da fazenda por séculos. O corte da faca separa amores, felicidade, direitos. (R4).

As interpretações de (R8) e (R4) representam uma perspectiva curiosa, pois, o corte separa, na perspectiva de (R4) como se esse corte representasse um problema, vivido pelos personagens, a exemplo do triângulo amoroso vivido pelas irmãs Crispina e Crispiniana, tal como a impossível paixão das irmãs Bibiana e Belonísia pelo recém-chegado Severo, ou o desejo dos moradores de viver sobre a terra, limitado pela ação dos proprietários.

Na fala de (R8), observa-se que há um inconformismo entre o querer pronunciar e o não conseguir fazê-lo, seja pela ausência da dicção causada pela perda da língua ou pelo silêncio forçado e imposto pelos “donos da terra” ao longo do tempo. Dessa forma instala-se a força da literatura que traz esse significado: o de denúncia social. Essa força também ilustra o sentimento de frustração e revolta vivido por Belonísia e os moradores da Fazenda Água Negra pela impossibilidade de colocarem em palavras seus anseios. Nesse mesmo campo de raciocínio, as falas, abaixo, de (R6) corroboram esse jogo de significados:

Sim, e a Bibiana, irmã dela, junto com o marido, veio trazer essa voz. O sindicato foi o canal para isso. O livro acaba por “dar voz” também para quem lê, pois traz um problema que é uma vergonha para o Brasil. Se ninguém “gritar”, ninguém vai ficar sabendo. Acho que o autor traz essa voz como denúncia. (R6).

Acho interessante isso na leitura porque o escritor trabalha com esse jogo. Ela utiliza a ficção que está cheia de estratégias para dizer algo. Aí, sabe, o leitor precisa estar atento para construir esse significado. (R6).

Na segunda parte, intitulada, o autor traz outro objeto cortante “o arado”, instrumento que corta a terra. Um episódio interessante é quando Belonísia tenta pronunciar, pela primeira vez, desde o seu acidente, uma única palavra: arado. Surge dessa tentativa “arado torto”, estragado, sem serventia.

O som que deixou minha boca era uma aberração, uma desordem, como se no lugar do pedaço perdido da língua tivesse um ovo quente. Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada. (p. 127)

Partindo desse episódio, questionei: O que representa esse instrumento de corte: , presente na nesta segunda parte do livro?

A resposta de (R5) foi a seguinte:

Acho que a mesma coisa que falei antes: a falta de voz traz incômodo por não conseguir pronunciar as palavras, porque ela [Belonísia] não nasceu assim. Mas essa

dificuldade de falar também, significa a vontade de “virar o balde” e protestar contra tanta opressão vivida por muitos anos. (R5).

Na parte final, “Rio de sangue”, segui questionando: Que significado você daria para o título da última parte da obra: “Rio de sangue”?

O reeducando destacou:

Eu acho que se trata do rio onde a Donana desovou o marido dela que ela assassinou porque abusou da filha dela. O corte da faca faz derramar muito sangue. Mas esse rio representa também o sangue que foi derramado quando mataram o Severo, que trazia a voz do povo de Água Negra. Quando se corta a garganta, não se tem voz. (R5).

A interpretação de (R5) instigou discussões produtivas sobre a questão levantada por ele, pois, a partir de sua perspectiva inferimos, portanto, que rio de sangue pode significar uma ação invasiva que atravessa o corpo das personagens e da comunidade de Água Negra. Essa imagem de dor e angústia “avançando pelas casas” (p. 206), por outro lado, possibilita que encontremos outra dimensão do romance: a solidariedade e a dor compartilhada entre os moradores da fazenda.

4.4 OFICINA 04: QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: A “BOA CONVERSA” HERMENÊUTICA

A quarta etapa do Método Recepional - a do questionamento do horizonte de expectativas - demanda do leitor uma análise reflexiva sobre experiências vivenciadas com a leitura literária, o que proporciona a esse mesmo leitor a possibilidade de expressar sobre o processo vivenciado, de refletir e de fazer comparações entre concepções e crenças realizadas antes e após a etapa anterior, a de ruptura do horizonte de expectativas.

Considerando que o objetivo geral desta investigação é descrever e interpretar o ensino-aprendizagem da leitura como fenômeno da experiência humana, esta oficina é fator determinante para interpretação das experiências dos participantes com as leituras realizadas, uma vez que todo o itinerário pedagógico empreendido até esta etapa está ancorado ao contato com as obras contempladas: Açúcar Amargo, de Luiz Puntel e Torto Arado de Itamar Vieira Júnior.

Bordini e Aguiar (1993) sugerem algumas alternativas de atividades para essa etapa, como o debate sobre o comportamento dos próprios estudantes, a análise dos desafios e problemas enfrentados por eles nesse momento, além da reflexão sobre o que é preciso para

que esses obstáculos sejam superados nas próximas leituras. Nesse sentido, estratégias a exemplo do debate, das rodas de conversa, dentre outras, poderão promover, no leitor, a tomada de consciência sobre seus desafios, suas conquistas, suas habilidades e sobre dificuldades a serem superadas. Assim, será capaz de autoavaliar sua formação como leitor, o que é imprescindível para a transformação pretendida com o método.

A partir das estratégias sugeridas pelo Método Recepcional, nesta etapa do questionamento do horizonte de expectativas, observamos a estreita relação com a Hermenêutico-fenomenológica complexa, principalmente no que se refere a um de seus principais instrumento de análise: a *conversa hermenêutica*.

No Método Recepcional, é necessário o diálogo, o debate sobre as “experiências” vivenciadas pelos participantes com as leituras realizadas, ou seja, o “questionamento” do horizonte de expectativas. Da mesma forma, na (HFC) é necessário questionar o significado das experiências e, para tal, é imprescindível a busca por material que capture a manifestação do fenômeno investigado para compreensão dessas vivências.

Diante disso, optamos por aplicar, nesta fase da pesquisa, a conversa hermenêutica, por ser um instrumento específico da HFC e por coadunar com os objetivos da etapa do Método Recepcional: *questionamento do horizonte de expectativas*.

Assim, a hermenêutica relaciona-se diretamente com a interpretação e com a compreensão dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, dos textos e das palavras. Segundo Gadamer (2005, p. 407), “atualmente a hermenêutica é a teoria metodológica da investigação das ciências do espírito”. O que há de verdadeiramente comum e consensual a todas as formas de hermenêutica, é que “o sentido que se deve compreender somente se concretiza e se completa na interpretação” (GADAMER, 2005, p. 436).

Nossa escolha pela utilização da *conversa hermenêutica* como instrumento desta etapa da pesquisa teve como intuito oferecer aos participantes a oportunidade de compartilhar, discutir e negociar suas percepções e interpretações a respeito de sua vivência em comum com o objetivo de melhor compreendê-la, já que, nesse processo hermenêutico, ambos os interlocutores procuram compreender algo (FREIRE, 2021, p.189). Assim, nessa ação de compreender, poderemos confirmar, nesta etapa, se houve a ruptura do horizonte de expectativas dos participantes, por meio da experiência com a leitura literária.

Assim sendo, logo após a aplicação das três etapas das oficinas pedagógicas, planejadas para compor o produto educacional “*Literatura à vista: o horizonte visto da cela*”, promovemos o momento destinado à conversa hermenêutica com os participantes da pesquisa. Para

realização dessa conversa, considerando o número de participantes 09 (nove), os dividimos em trios, o que possibilitou a realização de três encontros.

Para a coleta de dados, utilizamos um gravador de voz de onde obtivemos os recursos necessários para transcrição da gravação e iniciar o trabalho de textualização, o que representou um grande desafio em função da logística utilizada para compor o corpus da pesquisa: ouvir, transcrever; ouvir novamente, transcrever; conferir. Entretanto, um dos maiores desafios ocorreu, de fato, na realização da conversa hermenêutica, quando tentamos encontrar uma forma para introduzir a conversa de forma mais natural, fluída, sem que a presença dos dois policiais penais, responsáveis pelo monitoramento do estabelecimento prisional, pudesse inibir esse momento.

É relevante destacar que, na semana que antecedeu a conversa hermenêutica, houve muitos problemas relacionados às condições em que viviam os presos nas celas. Ouviam-se gritos de protestos sobre a suspensão do banho de sol, naquele dia, em função de uma eventual reforma; sobre a alimentação e a utilização de videochamadas com as famílias. A princípio, pensei que esses episódios comprometeriam a condução da conversa e que seria utilizado esse momento para expressarem suas indignações, diante dessas questões, já que seria um momento de diálogo e de desabafo. Nessa perspectiva, lembrei-me do Princípio dialógico, defendido por Morin. Segundo ele, na realidade, há forças opostas ou contrárias sempre atuando e que são, por necessidade de funcionamento do real, ao mesmo tempo, complementares. Lutam entre si e, nessa luta mantêm a realidade funcionando. Trata-se da dialógica que para Morin é a “[...] unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem.” (MORIN, 2005, p. 300).

No início, em função da presença da assistente social, na sala, alguns dos reeducandos fizeram algumas reivindicações, mas não comprometeram a condução da conversa.

Introduzi a conversa com meu relato de experiência sobre leitura no ambiente penal, com a intenção de mostrar aos reeducandos que aquele era um momento de fala, de expressão, de voz, de experiências contadas para que o outro pudesse ouvir e compartilhar também a suas. Essa estratégia foi eficaz, pois notei um certo conforto dos reeducandos, pois, logo em seguida, tomaram a palavra e começaram a expor também suas impressões, assumindo o turno e revelando suas experiências com a leitura literária.

Durante toda a conversa hermenêutica, deixamo-nos levar pelo diálogo que surgia espontaneamente; entretanto, houve momentos em que lhes faltavam repertório para seguir. Verificado isso, tivemos a ideia de utilizar dois tópicos destacados em fichas coloridas que

serviram de baliza para o prosseguimento da conversa: 1. A experiência com a leitura das obras Açúcar Amargo e Torto Arado; 2. A autopercepção de transformação a partir da leitura literária realizada no cárcere.

Foi necessário um “jogo de cintura” para desconstruir, aos poucos, o clima de “vigia”, de “controle” - característica marcante do ambiente prisional-, já que se tratava de uma conversa espontânea em que todos os participantes deveriam se sentir à vontade para expressar seus anseios sobre suas experiências com a leitura, o que não impediria de expressar algum descontentamento com relação a algum evento não conhecido e ocorrido no local. Assim feito, a conversa surgia mais fluida, a partir desses tópicos e os momentos foram mais ricos, permeados de discussões e reflexões que emergiam a partir desses suportes ou de outros “flashes” de lembranças recuperados por alguns.

Na operacionalização desta etapa, realizada por meio da conversa hermenêutica, foi possível perceber diversos aspectos que confirmam ter havido uma ruptura no horizonte de expectativas dos reeducandos, já que, segundo eles, a experiência com a leitura foi algo que promoveu uma nova forma de interpretar a realidade e que, de alguma forma, será incorporada em suas vidas.

No capítulo 5, Interpretação do fenômeno, descrevo o processo de interpretação, realizado a partir da conversa hermenêutica e dos diários de leitura escritos pelos reeducandos.

4.5 OFICINA 05: AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Nesta oficina, última fase do processo, procurei promover *a ampliação do horizonte de expectativas*, momento em que os alunos tomam consciência das mudanças, das aquisições e da ampliação de conhecimentos, obtidas por meio da experiência com a leitura literária.

Durante o tempo em que estavam acontecendo as oficinas, um dos participantes, supostamente imerso na cultura e no modo de viver dos personagens da obra *Torto Arado*, manifestou interesse em conhecer um pouco mais da cultura local (aprovado por todos os participantes), já que, segundo ele, em algum momento da vida escolar, conheceu alguns “causos” pitorescos sobre a cidade onde mora; sobre a vida dura dos desbravadores da terra; sobre a vida de mulheres do campo; sobre as longas viagens feitas a cavalo em busca de recursos para sobrevivência; sobre os desafios de tempos remotos.

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, determinado por suas vivências anteriores como cidadãos/leitores, entendi que a leitura da obra promoveu o interesse dos participantes em conhecerem, além da ficção, a realidade de outras comunidades, redundando

na ruptura do horizonte de expectativas e no seu conseqüente alargamento. Nessa esteira, Bordini e Aguiar salientam (1993, p. 90) “que os alunos, nessa fase, tomam a consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura.”

Dessa forma, motivados com a ideia proposta pelo colega, outros reeducandos manifestaram interesse em conhecer registros da história local, pois conhecer um pouco mais sobre a história da comunidade onde viviam seria uma forma de ampliara seus horizontes de expectativa. Nessa mesma fala, afirmaram que, no presídio, nunca havia sido realizado um evento cultural e que seria interessante um trabalho dessa natureza. Essas proposições foram determinantes para que eu estudasse a possibilidade de realização de um evento inédito no estabelecimento penal. Posto isso, solicitei ao diretor da unidade autorização para o desenvolvimento de uma ação cultural - em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - que pudesse ampliar esse horizonte.

Depois de um minucioso planejamento com a equipe de administração prisional, conseguimos estabelecer parceria com o setor de cultura do município que propôs a adaptação da área destinada ao “banho de sol”, por meio da instalação de uma tenda e da alocação de cadeiras e mesas.

Em função do reduzido contingente de Policiais Penais lotados na unidade e do local contar exclusivamente com esse espaço aberto, essa ação exigiria uma força tarefa que resultaria na quebra de “paradigmas” e em “incertezas”, já que a utilização do local para realização do referido evento demandaria a segurança necessária, uma vez que todos compartilhariam desse mesmo espaço.

Em reunião realizada com a equipe do presídio e da equipe de cultura conseguiu-se alinhar todas as questões para realização do projeto em questão.

O trabalho, voltado para o tema da Educação Patrimonial e para a Leitura Literária, abordou questões associadas à salvaguarda de bens tombados, às leituras realizadas por jovens em privação de liberdade.

A elaboração dessa etapa contribuiu para que eu pudesse vislumbrar a manifestação da complexidade, uma vez que tudo foi construído conjuntamente com os reeducandos, ou melhor dizendo, tudo foi tecido junto, o que representa o “complexus”, ou “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico [...]” (MORIN, 2015, p. 13).

Assim, entendo que, numa concepção desse mundo fenomênico, esses jovens são entendidos como seres inacabados que se constroem a partir de suas novas experiências e uma delas constitui-se na experiência com a leitura literária, de onde engendram novas formas de

construir o conhecimento; novas formas de ampliar o pensamento e romper com o paradigma da fragmentação dos saberes.

A abertura do evento foi realizada a partir da fala do Prof. Historiador Cláudio Scarparo Silva, na qual foi destacada a importância de se levar a todo cidadão o conhecimento das políticas de preservação do patrimônio cultural e associá-las às experiências com outros projetos de cunho cultural, a exemplo daqueles que promovem a leitura literária.

A programação pautou-se na apresentação de performances culturais, protagonizadas por dois reeducandos, os quais se valeram do violão e da flauta doce para expressarem suas habilidades musicais.

Figura 3 - Apresentação musical



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

O evento contou com a presença de um dos escritores da cultura popular mais conhecidos do município, Márcio José da Silva. Na ocasião, falou sobre suas obras, escritas a partir de contos pitorescos sobre a cultura e sobre o comportamento de cidadãos santavitorienses em diversas épocas. Conhecido entre os moradores por criar histórias e inventar “causos”, o escritor estabeleceu diálogo com os reeducandos sobre a experiência de escrever uma obra, a partir da memória dos moradores da cidade. Em seguida, por meio de slides, apresentou alguns contos, os leu e relatou os desafios enfrentados para coletar as narrativas dos antigos moradores e transcrevê-las. O momento foi de grande descontração. Na conclusão desse momento, o escritor presentou os participantes com uma de suas obras.

Paralela a esta ação, os agentes culturais da equipe da casa da cultura distribuíram, nas celas, álbuns que compõem o acervo fotográfico e ilustra a História de Santa Vitória com

registros de variadas décadas: a formação da vila, as ruas, as comemorações do aniversário da cidade, os eventos sociais e fotos de pessoas de destaque na sociedade local.

No processo de leitura de imagens, os reeducandos tiveram oportunidade de conhecer, também, fotos da atualidade e curiosidades, o que possibilitou estabelecer um jogo de imagens contrapondo o passado e o presente.

Convidamos, também, para esse dia, o Professor e Historiador Claudio Scarparo para uma conversa sobre Proteção do Patrimônio Cultural e Natural, uma vez que, no município, os causos - contados por antigos moradores sobre a exploração do trabalho-, a vida cotidiana de antigos cidadãos são reconhecidos como bens imateriais. Encerrada a conversa, os reeducandos foram presenteados com exemplares da obra “Esquina do Pecado” - Contos Pitorescos de Santa Vitória - memórias de nossa cidade do escritor santa-vitoriense Márcio José da Silva.

Figura 4 - Momento da ação cultural



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Terminada esta etapa, os participantes tiveram oportunidade de se pronunciarem sobre o alargamento do horizonte de expectativas, comparando suas preferências literárias iniciais, realizadas por meio da escolha da obra Açúcar Amargo, considerada por eles mais “fácil de ler,” e migrar para a leitura de uma obra mais impactante, mais explorada e mais densa, a exemplo de Torto Arado.

Figura 5 - Depoimento dos reeducandos sobre suas experiências com as leituras das obras.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Para constatar, ainda, a ampliação do horizonte de expectativas, no que se refere à leitura literária, solicitamos dos participantes, a partir do resumo da contracapa de obras, a escolha de uma delas que pudesse dar prosseguimento à sua leitura. Para isso, reunimos os participantes da pesquisa e colocamos à disposição do grupo a biblioteca móvel - um carrinho de supermercado utilizado para este fim - uma vez que o local não conta com espaço físico para uma biblioteca. Nesse momento, permitimos que escolhessem, em conjunto, três obras para realização da leitura, pois entendemos que tal escolha poderia ser o reflexo da experiência com outras leituras e, conseqüentemente, configurar-se como ampliação desse horizonte, se comparada à escolha da obra inicial, contemplada no Atendimento do Horizonte e Expectativas, primeira etapa do Método Recepcional.

Das informações colhidas sobre a obra de preferência e de suas escolhas, emergiu o nome do seguinte título: Olhos d'água, de Conceição Evaristo.

Essa escolha, como dito antes, reflete a intenção dos leitores em conhecer mais sobre temas que buscam unir, na produção literária, o real e a ficção e fazer com que suas personagens, mulheres e homens negros, tornem-se vetores de questionamento dos agenciamentos sociais. As suas personagens e seu enfoque narrativo discorrem sobre as vivências comuns de brasileiras e brasileiros marcados pelo estigma da exclusão, da misoginia e do preconceito étnico-racial, o que pode representar grande parte das pessoas em privação de liberdade.

Assim, como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 85).

5 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

A LEITURA NA CELA: OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DE UM ATO DE RESISTÊNCIA

Neste capítulo, apresento a interpretação do fenômeno: “experiências vividas por jovens em privação de liberdade com a leitura numa perspectiva complexa e transdisciplinar” – foco desta investigação.

Conforme exposto na oficina 04 (questionamento do horizonte de expectativas: a “boa conversa” hermenêutica), utilizei a conversa hermenêutica com o intuito de conhecer o fenômeno manifestado a partir das experiências desses jovens com a leitura, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar. Além desse instrumento, utilizei, paralelamente, os diários dos reeducandos e as anotações contempladas no diário do professor-pesquisador.

Considero importante destacar que a interpretação hermenêutica - fenomenológica complexa que apresentamos não é a única interpretação possível, já que outros leitores com outras experiências e conhecimentos de mundo variados podem ter um olhar distinto para os textos, o que possibilitará encontrar outros temas ou mesmo nomeá-los de maneira diferenciada das que apresentamos. A interpretação à qual chegamos foi possível a partir das minhas vivências, na condição de professor da Educação Básica de estabelecimento prisional, assim como, de aspectos inerentes à minha subjetividade. Nesse sentido, entendo essa interpretação como uma das opções possíveis, mas não única.

Posto isso, a seguir, apresento o processo de interpretação do fenômeno, conforme explicitado no quadro síntese (contemplado no capítulo da Metodologia), elaborado por Freire (2007), o que denomina rotinas de organização, interpretação e validação - traços distintivos da abordagem hermenêutica fenomenológica:

Quadro 4 - Rotinas de organização e interpretação da AHFC

TEXTUALIZAÇÃO	TEMATIZAÇÃO			
	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Fonte: FREIRE (2007 apud FREIRE, 2010, p.25)

Conforme o quadro, a primeira etapa consiste na transcrição do material original, coletado dos participantes da pesquisa, seguida de leituras e releituras do texto original textualizado, ou seja, os textos transcritos das conversas hermenêuticas e os textos escritos pelos participantes nos seus diários de leitura. Esse processo interpretativo é realizado de forma circular, contínua, recursiva, permitindo o “ir” e o “vir” na leitura hermenêutica. Assim, a partir da textualização das experiências que se manifestam, é possível chegar, pelo processo de tematização, aos temas hermenêuticos-fenomenológicos que constituem a essência de um fenômeno (FREIRE, 2010, 2012).

O trabalho prossegue com o intuito de identificar unidades de significado, que podem ser palavras, expressões, orações que parecem importantes, relevantes, significativas em relação ao fenômeno que se está buscando. Identificam-se essas unidades, separam-nas e, a partir desse processo, dá-se início ao processo de refinamento. A princípio, tais unidades poderão se apresentar um tanto indefinidas, entretanto, pelo processo de refinamento elas se tornarão mais precisas, podendo haver redefinições, acréscimos e exclusões das primeiras unidades de significados encontradas, o que permite ao pesquisador uma compreensão do fenômeno de uma maneira mais ampla.

O processo de análise, de caráter cíclico e contínuo, promove o amadurecimento do pesquisador ao longo do caminho e a oportunidade de observar, também, o fenômeno, sob outra perspectiva, ampliando sua visão sobre a própria interpretação.

A partir da identificação dessas primeiras unidades, inicia-se o trabalhar no sentido vertical, observando quais são as unidades que mantêm a significação. Se elas não apresentam

a mesma significação, parte-se, então, para o processo de ressignificação, procurando agrupá-las e buscando, então, palavras que possam sintetizar esse significado, buscando, sempre progredir nesse refinamento e nessa ressignificação. Nesse processo, trabalha-se, sempre, no sentido horizontal, voltando ao texto original, para que não perca o sentido que apresenta.

No sentido vertical, procura-se sempre agrupar as unidades que mantêm o sentido, na busca por um substantivo que possa sintetizar esse significado. Encontrado esse substantivo, volta-se ao texto original para verificar as relações entre esse substantivo e para definir quais são os mais importantes, quais serão os temas e quais estão subordinados a eles, em termos de significação e de importância. A partir disso, emergem-se os subtemas. Assim sendo, os temas que expressarão a essência do fenômeno investigado só poderão ser conhecidos ao final da interpretação dos textos.

De forma a exemplificar o processo de interpretação da pesquisa, selecionei um trecho da transcrição da conversa hermenêutica realizada no dia 28/08/2022, no qual um dos reeducandos, participantes da pesquisa, afirma:

Quadro 5- Recorte da interpretação do fenômeno

(continua)

TEMATIZAÇÃO				
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS SUBTEMAS
	CICLO DE VALIDAÇÃO			
Eu procuro ler, quando acordo, leio com frequência, mas vai do psicológico da gente. Depende de como a gente tá... [...] tem dia que não tem como concentrar porque a gente tá mal... [...] Pra entender o livro tem que tá bem na mente.. Aqui, isso é	Vai do psicológico Pra entender o livro tem que tá bem na mente Aqui, isso é uma barreira muito grande, porque o psicológico fica abalado,	Vai do psicológico [...] o psicológico fica abalado, [...] tem que tá bem na mente	Psicológico mente	mente

uma barreira muito grande, porque o psicológico fica abalado, mais, ainda. A leitura ajuda é como se fosse um remédio.				
--	--	--	--	--

Fonte: AUTOR (2022)

O processo de interpretação revelou que o fenômeno em foco neste estudo é constituído pelo tema **TEMPO** de onde emergem os **subtemas** *mente, concentração, liberdade*. Pelo tema **MOTIVAÇÃO** desdobra-se o **subtema** *hábito* que, por sua vez, faz emergir o **sub-subtema** *preferências*. Ainda pelo tema **MOTIVAÇÃO**, surge outro **subtema**: *envolvimento*. Pelo tema **MUDANÇA** emerge o **subtema** *oportunidade*. Pelo tema **APRENDIZADO** aparece o **subtema** *LIGAÇÃO*. A seguir, apresento a interpretação desses temas, subtemas e sub-subtemas que revelaram a natureza do fenômeno investigado.

TEMPO

O tema **TEMPO** emergiu da conversa hermenêutica realizada com os reeducandos e se configurou como fator determinante para a experiência com a leitura literária na prisão, uma vez que está relacionado ao fato do jovem em privação de liberdade se encontrar ocioso, o que, de alguma forma, contribui com a dedicação desse tempo à literatura.

Na obra, “Diário de um Detento”, Jocenir (2001, p. 109) demonstra a realidade do Carandiru, apontando que na cadeia quem não trabalha precisa encontrar algo que preencha um pouco as horas do dia, pois: “o relógio da cadeia anda em câmera lenta”.

Do mesmo modo, em Manicômios, prisões e conventos, GOFFMAN (1974, p.64) pontua que

[...]existe entre os detentos um intenso sentimento de que o tempo passado na instituição é tempo perdido, destruído ou tirado da vida da pessoa; é tempo que precisa ser “apagado”; é algo que precisa ser “cumprido”, “preenchido” ou “arrastado” de alguma forma. [...] Por isso, o internado tende a sentir que durante sua estada obrigatória – sua sentença - foi totalmente exilado da vida. (GOFFMAN, 1974, p.64).

É nesse contexto em que são impressas as falas dos reeducandos sobre esse tempo “apagado”, “cumprido”, “preenchido” ou “arrastado” com a prática de leitura, já que a unidade onde cumprem pena não oferece outras atividades que os fazem esquecer, temporariamente, suas condições de encarcerados. Essas afirmações nos fazem refletir se essa experiência com a leitura está associada a uma dessas quatro palavras: tempo “apagado”, “cumprido”, “preenchido” ou “arrastado”. De alguma forma, consideram a leitura como um tipo de fuga ao ócio ou uma forma de fazer acelerar os ponteiros do relógio. Os excertos, a seguir, se encarregam de expressar essa preocupação.

R1- [...] Lá fora, tinha que trabalhar, correria do dia a dia, acho que isso faz a gente deixar de ler. Aqui, pelo **tempo** que a gente fica parado, sem fazer nada, aí, a gente pensa em se dedicar esse tempo pra leitura. Se eu falar que li um livro lá fora, aí, tô mentino. (conversa hermenêutica)

R3- [...] Aqui, o meu **tempo** é exclusivo pra leitura e eu acho que depois que sair daqui, vou virar “piolho” de livro porque eu fiquei mais envolvido ainda. (conversa hermenêutica)

R8- Aqui, a gente gosta muito porque não tem muito o que fazer, né? Não sei como vai ser lá fora, porque a gente tem outras coisas que fazer, às vezes, tem que trabalhar cada um vai procurar um rumo, aí não sei se vai ter tempo pra ler como aqui. [...] (conversa hermenêutica)

R7- [...] Na parte da tarde quando eu não tô lendo, tô fazendo outra coisa, tipo, uma hora eu leio, outra hora eu faço um resumo, escrevo. Às vezes, eu leio até nove horas da noite. Quando o livro prende a atenção, a gente toma grande parte do dia. Mas a leitura me ajuda demais... (conversa hermenêutica)

R2 - Li Torto Arado numa manhã. Mal terminei de comer o pedaço de pão e já abri o livro. Fiquei tão engajado que me esqueci do tempo. (Diário de leitura)

R6- A única rotina que nós tem é ler, ler e ler.. porque nossa cela tá sem TV, aí a única que tem é o livro...[...] . (Diário de leitura)

R4- Ler pra mim é a única coisa que aproveito aqui. Se não tivesse a leitura era osso, porque fica muito chato ficar sem fazer nada. (conversa hermenêutica)

R 3- [...] O nosso problema é o tempo. Se a gente não ocupar esse tempo, a gente num melhorara, porque ele não pára, né? O livro é que ajuda a gente [...] é uma forma de combater o tempo... pensar em coisa que vai me fazer melhorar... mais o intelectual... porque, querendo ou não, a gente tá aqui.[...] (conversa hermenêutica)

R2 - Comecei a ler o livro Açúcar Amargo lembrei demais da minha família. A acho que esse tempo me fez viajar na história do meu pai que também foi boia fria Eu me envolvi muito na história. (Diário de leitura)

R 8 - Tem hora que a gente vê que o tempo vai mais depressa. Eu sempre converso com ele (aponta pro colega) porque a gente tem as mesmas ideias de leitura, né? Acaba que a gente discute a história. Aí... isso ajuda a passar o tempo na cela. (conversa hermenêutica)

R 1- A história do livro faz a gente pensar demais!! Ainda bem que eu aproveito esse tempo que a gente passa preso com uma coisa tão positiva. . (Diário de leitura)

R5 – [...] Esse tempo de leitura já é uma escola também. Se o cara pega um livro, esse tempo num é jogado fora... ele é aproveitado, né? A gente não fica de cabeça vazia. Ler ensina demais!!!! [...] (conversa hermenêutica)

Estendendo um olhar para transcrição dessas vozes, compreendo que qualquer sujeito que leia, gostando ou não, é impactado pela leitura. Considerando que o jovem-leitor não tem atividade nenhuma para fazer: cabeça vazia, não tem mais o lar, a família está distante, não possui nenhum entretenimento; nessas condições ele lê porque precisa desafiar o ócio e, mesmo diante desse processo, a leitura o envolve e provoca, nele, reflexões. Além do mais, quando a pessoa não tem uma ocupação ou um trabalho pelo qual possa direcionar sua atenção, ela acaba por não ter perspectivas. Todos os dias são iguais: vivendo a mesma monotonia, sem absolutamente nada para fazer, contato zero com a execução de alguma atividade e assim sucessivamente, acaba criando nesse jovem uma indiferença pela vida.

Nessa perspectiva, observo uma excelente oportunidade para disseminação do pensamento complexo, já que esse tempo, considerado vazio pode ser preenchido com um trabalho integrador que saia da condição de *cabeça vazia*, segundo (R5), para *cabeça-bem feita*, aquela que tem “[...] uma aptidão geral para colocar e para tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido [...]” (MORIN, 2003, p. 21).

Associados ao tema TEMPO, flagramos os subtemas: **mente, concentração, liberdade.**

O subtema: mente

O TEMPO dedicado à leitura literária na prisão, conforme as vozes dos reeducandos descritas na seção anterior, favorece a experiência com a ocupação do tempo ocioso. É nesse contexto que emerge, em outros momentos da conversa hermenêutica, o subtema: **mente**. Observa-se a preocupação do jovem em privação de liberdade em ocupar a cabeça, a **mente** com coisas proveitosas, já que, na condição de clausura, o pensamento vaga por caminhos diversos, o que compromete, comumente, a saúde mental. A seguir, destacam-se os excertos que revelam esse subtema.

R1- [...] Nossa condição de preso, se deixar a mente também fica aprisionada.. Como falou o meu colega, o corpo tá aqui, mas a cabeça tem que se libertar... (conversa hermenêutica)

R4- O livro, ele abre mais **a mente** pra gente conversar com as pessoas e as palavra fica mais interessantes. Era bom se tivesse uma escola com aula todo dia, aí a gente ocupava mais a mente com coisa boa, ne? Mas inda bem que tem o projeto de leitura porque se não tivesse era ainda mais difícil a vida aqui. (conversa hermenêutica)

R3- Eu procuro ler, quando acordo, ler com frequência, mas vai do **psicológico** da gente. Depende de como a gente tá.. tem dia que não tem como concentrar porque a gente tá mal... Pra entender o livro tem que tá bem na **mente**.. Aqui, isso é uma barreira muito grande, porque o **psicológico** fica abalado, mais, ainda. **A leitura ajuda é como se fosse um remédio.** (conversa hermenêutica)

R7- Eu fico sempre procurando ocupar a minha mente. Já acordo pensando no livro. [...] (conversa hermenêutica)

R2- Pra mim é tipo uma fuga na mente... você tá parado ali, o dia inteiro, e como se diz “parado é oficina do coisa ruim”, aí, se tiver só parado, fica maquinando coisa que num presta, então, eu prefiro ocupar minha mente com algo que pode me trazer um futuro. (conversa hermenêutica)

R3- Eu também acho que a gente tem que ocupar a mente com coisa que me traz uma possibilidade de melhorar... [...] (conversa hermenêutica)

R1 - Pra mim mesmo, ela ajuda mentalmente. Até, vamo supor, também, fisicamente, porque o incômodo de tá preso acaba por influenciar na nossa forma física... a gente sente o corpo pedindo... aí a gente tem que aproveitar se movimentar no banho de sol pra poder tá bem fisicamente... porque aí parece que a gente fica mais disposto pra ler. (conversa hermenêutica)

R8- E também, né?, a mente... assim... acaba ficando agitada porque talvez você tem anos pra ficar ali, aí, então, se você não se ligar em alguma coisa, você pira.. fica agitado.. ansioso.. a tua mente fecha, na verdade, então, um livro te ajuda demais a focar em outra coisa... (conversa hermenêutica)

R5 - E também, a literatura, então, na verdade, ela ajuda muito você, tipo, não ficar só no mundo da cela, remoeno problemas... aí, enquanto você lê, aquela realidade fica menos doída, porque ficar trancado é coisa muito séria pra cabeça..., ahhh (conversa hermenêutica)

R4- [...] ajuda até a gente se menos ansioso ser mais paciente. Antes, eu não ouvia o outro, sabe, nem queria sabê o que tava dizendo. Uma ansiedade que me matava, era ansioso dimaiiis, então, quando comecei a ler livro, eu comecei a ocupar o tempo e entender as história de cada personagem. Aí, eu acho que eu tô trazendo isso pra minha realidade... (conversa hermenêutica)

R 3- [...] A minha mente fica mais aberta. Toda vez que pego um livro, pode ser um livro pequeno, está te ensinando algo. [...] algo. É claro que tem livro que ensina coisa

do mal também.... A gente precisa ler com responsabilidade pra entrar na mente o lado positivo, por isso, a escolha tem que ser certa também, né? Você pode tá lendo um tema meio “pesado” mas está em você captar o que é importante, o lado positivo, e.... aí, depois... a gente reflete... (conversa hermenêutica)

R 2- [...] **A mente** não pode ficar parada.... ler é **uma terapia** pra mim... Não em como a gente não aproveitar isso depois de sair daqui, proque é uma coisa boa que a gente descobre, né? (conversa hermenêutica)

R1- Hoje eu tô viajando mais na história... minha **mente** está mais aberta pra entender o livro. (Diário de leitura)

R4- Entrei na **mente** da Belonísia [personagem de Torto Arado] e comecei a sentir o que ela tava sentindo... (Diário de leitura)

Observamos, ainda, em função das falas de (R2), (R4) e (R9), que o tempo ocioso se revela como a “imagem do cão”, e suas *cabeças vazias* como sendo a “oficina do diabo” conforme sublinhado nos excertos a seguir:

R2- Pra mim é tipo uma fuga na mente... você tá parado ali, o dia inteiro, e como se diz “**parado é oficina do coisa ruim**”, aí, se tiver só parado, fica maquinando coisa que num presta, então, eu prefiro ocupar minha mente com algo que pode me trazer um futuro. (conversa hermenêutica)

R4- A leitura quereno ou não ocupa a mente, né? Como se diz cabeça à toa, oficina do diabo. *Aí a leitura, aqui, eu acho que é o único caminho*. Quereno ou não, é um tempo de proveito. Você num fica pensando muito na rua ou num problema com familiar ou até problema com a gente mesmo do nosso íntimo. (conversa hermenêutica)

R9- Enquanto eu estou lendo, **os pensamentos ruins não vem**. Gosto dessa sensação de alívio. ... (Diário de leitura)

No universo onde estão esses jovens, na condição de encarcerados, habitando um ambiente hostil, é comum que queiram fugir a essa realidade, ainda que seja momentânea, já que a mente não se subjugava a esse aprisionamento, diferentemente do corpo. Nesse sentido, o livro pode ser o “canal” dessa fuga à realidade e desencadear uma experiência importante para a formação de um leitor “voraz”, conforme expressa (R2).

Ainda diante dos problemas enfrentados por eles, a exemplo do barulho, da superlotação e da ausência de um local apropriado para realização dessa leitura, de fato, esse jovem lê, é capaz de falar sobre o livro e com a obra se identificar. De algum modo, esse sujeito bebe dessa fonte, ele vai meditar a partir das leituras efetuadas, ele vive outras vidas e escapa da própria realidade, ele se vê nessa outra realidade e isso ninguém lhe pode negar.

O subtema: concentração

O subtema **concentração** se apresentou em um dos momentos em que a conversa hermenêutica trouxe para o centro das discussões os desafios enfrentados pelos jovens leitores - em privação de liberdade -, durante a realização da leitura literária na cela. Embora o TEMPO seja preenchido com a leitura, o “barulho”, muito presente no contexto carcerário, segundo eles, compromete a **concentração** na leitura.

Essa ideia é defendida por Failla (2016), em Retratos da leitura no Brasil 4, quando afirma que o ato de ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração e que pede o domínio da competência leitora e do letramento.

Nesse sentido, é importante destacar que todos os reeducandos estão imersos em sua primeira experiência com a leitura literária e, por isso, necessitam de fatores que favoreçam a concentração e o envolvimento com a obra, pois “ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê.” (FAILLA, 2016, p. 19)

Dessa forma, depreende-se que, no ambiente prisional, um dos fatores que prejudicam a leitura são os ruídos externos, o que representa um dos desafios da pessoa em privação de liberdade em se concentrar, uma vez que requer bastante esforço para tal.

Segundo os PCN’s (1997, p. 43), para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a aprender fazendo (FAILLA, 2016).

R1- [...] Eu leio, praticamente, o dia inteiro, às vezes na parte da manhã, na parte da tarde, porque eu adquiri o hábito de ler mesmo, só quando tem muito barulho é que dificulta a leitura. (conversa hermenêutica)

R5- É... a gente lê quase todo dia, mas o problema, na verdade, é o barulho, viu? o barulho incomoda, mas querendo ou não, a gente tá preso... Eu gosto de ler na parte da manhã porque está mais calmo e na parte da noite, dependendo do colega que não se importa com a luz acesa; eu já li até de madrugada, porque tava ansioso para saber o que ia acontecer numa parte do livro. Aí é vicianteee!!. (conversa hermenêutica)

R2- O difícil é ler com a cela cheia... Tem hora que a gente não consegue **concentrar** na leitura por causa que todo mundo tem alguma coisa pra conversar, aí desvia a nossa atenção, tá ligado? Aí a gente perde o “fio da miada”, aí tem que ler de novo porque senão não consegue acompanhar a história. (conversa hermenêutica)

R6- [...] a dificuldade que tenha porque **a cela é barulhenta também**, a cela é barulhenta... muita gente conversando ao mesmo tempo... Eu mesmo tive que tampar os meus ouvidos com plástico lá, faço umas bolinhas de plástico pra abafar o barulho e conseguir concentrar na leitura. (conversa hermenêutica)

R3- Minha leitura não foi muito boa hoje porque tinha muito barulho na cela. Entrou um novo preso aqui. Não consegui concentrar na história. Vou continuar amanhã. (Diário de leitura)

R8- O bom mesmo era se tivesse oportunidade de ter uma sala de aula e uma biblioteca **pra gente ler mais tranquilo**, né? A gente sabe que essa cadeia é nova, mas é importante um espaço pra gente estudar, ler, aí, a leitura ia ser ainda mais eficiente, eu acho. (conversa hermenêutica)

R8- Aqui o que atrapalha na **concentração** é só o barulho porque quereno ou não as obra é fornecida na unidade, então é só ter vontade de ler e utilizar algumas estratégia para concentrar Então o principal você tem que é o livro. Mas a gente acostuma a ler até com o barulho. Se o livro prender a atenção da gente, tem hora que você nem vê o que acontece em redor da gente porque quereno ou não você vai entrar naquela história. (conversa hermenêutica)

R1 - Tipo assim, se pedir pra respeitar a leitura eles vão pedir pra respeitar a conversa deles, então é complicado, porque a gente tá preso no mesmo quadrado. Ai a gente tem que adaptar, né, **eu me adaptei, aprendi a conviver com aquilo [com o barulho]**, mas no começo foi difícil, porque o espaço é o mesmo, mas agora eu consigo ler de boa. (conversa hermenêutica)

R4- Tem livro que exige mais da mente, né, professor, aí... **o barulho atrapalha**, mas aí é o que o colega disse: a gente adapiiita. A gente retorna duas ou três vezes ou deixa pra ler outra hora. Mas **quando chega um preso novo na cela, aí gente perde o foco**, porque aí vem muita conversa. Se não deixar o livro um pouco, a gente acaba estressando também. (conversa hermenêutica)

R5- Acho que não tinha paciência. **Agora eu leio um livro inteiro e isso me ajudou a concentrar mais, entender as palavras e ainda contar a história.** (conversa hermenêutica)

R5- Depois do almoço, li só até a página 23 do livro [Açúcar Amargo]. **Não consegui concentrar porque estou com problemas com minha família.** Não estou muito bem. (Diário de leitura)

O subtema: liberdade

O subtema **liberdade** tem uma estreita relação com o tempo em que o jovem em privação de liberdade ocupa na prisão e, por isso, emerge de maneira recorrente na conversa

hermenêutica. Percebemos a preocupação desse mesmo jovem em não se sucumbir ao aprisionamento, por meio dos livros.

Nessa perspectiva, a literatura, para Carvalho (2017), possui um caráter de liberdade, uma forma de propor que o leitor viaje por diferentes espaços e experimente diferentes formas de viver:

A literatura traz ao leitor uma sensação de liberdade. Os livros, como mundos que se abrem a viagens, movimentam naqueles que leem experiências estéticas sugeridas pelo escritor, com o propósito de os sensibilizar, de fazer com que reflitam sobre sua própria existência, chegando, assim, mais próximos da liberdade (CARVALHO, 2017, p. 45).

Nessa esteira, observamos que, conforme os excertos a seguir, essa liberdade é alcançada de alguma forma e se configura como uma espécie de fuga do lugar físico em que se encontram, para uma outra dimensão, proporcionada pela leitura, o que, para os reeducandos, é uma alternativa de amenizar sua condição de prisioneiro.

R5- Eu também, nunca... e hoje quanto maior for o livro, mais eu viajo nele, porque é esse livro que vai me ajudar a não sentir tanto a “dor” de tá aprisionado... eu que nem aquele livro que u peguei esses dias: “Os 100 segredos da pessoa ser mais feliz”, você aprende muita coisa, né? Fala por exemplo de pessoas que passa por problemas e que precisa de um amparo... assim de ajuda, de uma palavra... nesse caso, o livro acaba sendo seu psicólogo... seu amigo que não tem ou que tem, mas não está ali pra conversar... Aí é você e o livro... pareceria perfeita, né? (conversa hermenêutica)

R1- A leitura, professor, talvez é a única maneira da gente sair daqui desse ambiente... ela é que ajuda a gente a buscar outros lugar, conversar com gente de outro país, outra cabeças... Tipo **libertar** a nossa mente. Nossa condição de preso, se deixar a mente também fica aprisionada.. Como falou o meu colega, o corpo tá aqui, mas a cabeça tem que se libertar... ihhhh o pior é que essa liberdade tem que ser de forma positiva e só uma boa leitura, um bom livro pode ajudar nisso. E quando faz o voo, meninooooo, aí a gente vai longe... Então a gente tem que levar esta experiência pra vida, lá fora. (conversa hermenêutica)

R3- E eu acho que, eu concordo com ele, porque quando a gente faz esse voo a gente vê que, mesmo a gente tano preso, a gente faz uns voos que muita gente em liberdade não teve essa oportunidade. Eu, por exemplo, quando tava lá fora, nunca vivi essa experiência... então, eu acho que a gente aprende com tudo... assim, quando você quer, né? Assim... eu tive que tá aqui pra viver a leitura, talvez... não estou viajando, mas é a verdade... não sei se to falando bobagem, mas é isso que eu penso. (conversa hermenêutica)

R7- Estou lendo até agora. Já passa das 21h. Gosto de viajar na leitura. É uma forma de liberdade, sem estar livre. (Diário de leitura)

R3 - O livro é que ajuda a gente... porque tem hora que eu tô lendo o livro, eu não presto atenção em redor de nada. Eu fico ali, viajando, noutro mundo, que não é aquele ali. **Livre**. Eu fico tão vidrado naquela história, que, quando eu olho, já tá de noiteee... Tem livro que mexe comigo... com meu coração, com meu sentimento... fica tudo misturado... Aí tem hora que eu paro e fico só matutando sobre aquela história... Aí aquilo é uma forma de combater o tempo... pensar em coisa que vai me fazer melhorar... mais o intelectual... porque, querendo ou não, a gente tá aqui. (conversa hermenêutica)

R6- Eu acho que a leitura ajuda a superar as dificuldades aqui, porque... quando você tá lendo você esquece do lugar que você estáaaa, você entra na história, você.... assim, mexe com o seu imaginário, você se **liberta**, né? Aí, na prisão é só ideia de cadeia... ideia nem sempre de regeneração. E o livro incentiva a ideia de mudança, de mudança interior, de pensamento... A história que é a minha passa a fazer parte de uma reflexão. Muitas das histórias dos livros é história real, aí a gente se coloca lá dentro dela. (conversa hermenêutica)

R8- A cabeça **transporta** para a história, né? Eu quando faço outro tipo de leitura por exemplo, uma notícia, é diferente. A gente envolve mais com leitura que conta uma história interessante. As lei também não me motiva, apesar de ser importante pra nós saber, elas não têm o mesmo efeito no prazer que a gente sente quando lê uma história. (conversa hermenêutica)

R2- É... (concordando) eu tenho aqui comigo que o livro ele traiz uma história tão loca que você sabe que num é realidade, mais acaba representano a vida de muita gente.... Nooo! até a nossa história... Até li muita coisa que eu acabei entrano na história, no personagem, no lugar... Acho que a gente fica mais crítico, sabe, professor... a gente sabe conversar com mais segurança isso é o que penso... (conversa hermenêutica)

R5- E também, a literatura, então, na verdade, ela ajuda muito você, tipo, não ficar só no mundo da cela, remoeno problemas... aí, enquanto você lê, aquela realidade fica menos doída, porque ficar trancado é coisa muito séria pra cabeça.., ahhh.. Esse tempo de leitura já é uma escola também. Se o cara pega um livro, esse tempo num é jogado fora... ele é aproveitado, né? Ler ensina demais!!!! (conversa hermenêutica)

R2- Então, a gente tá aqui privado. Diferente de quem tá lá fora... Muita coisa aconteceno e isso também deixa a **peessoa mais livre** para viver tudo que o mundo da liberdade pode mostrar, né? Aí, a gente tá aqui e precisa, pelo menos, focar um pouco dessa vivência... aí a mente precisa ser trabalhada e o livro é que ajuda nisso... eu, professor (meio emocionado) não sei o que seria de mim... sem a leitura... eu sou jovem, errei, mas eu posso mudar, né? (conversa hermenêutica)

R3- Aqui, o mundo é diferente... muito diferente lá fora... infelizmente, tem coisas que a gente tem que passar aqui pra evoluir, mas isso não é pra todo mundo... a ressocialização acontece pra quem consegue ver o lado bom das coisas... Se eu so me revoltar, vai ficar isso em mim, né?, mas se eu consigo ver um aprendizado, por exemplo, aqui, na leitura, ela vai acontecer de alguma forma...

As falas retratadas pelos reeducandos imprimem a necessidade da transposição do espaço onde vivem para outros, o que pode ser proporcionado pela leitura literária. É nessa dinâmica que pode ocorrer o ensino dos diferentes saberes e áreas, ou, seja, um possível caminho para fazer emergir o transdisciplinar, para se trabalhar dialogicamente as complexidades da vida humana, uma vez que os “[...] livros constituem ‘experiências de verdade, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós [...]’ (MORIN, 2003, p. 48).

MOTIVAÇÃO

O tema MOTIVAÇÃO permeia a experiência vivida pelos participantes com a leitura e se revela como um fator determinante para sua formação como leitor, o que é expresso pelo **subtema hábito** de onde emerge um **sub-subtema: preferências**

Nossa experiência como professor tem nos revelado que o elemento disparador para formação do leitor literário está associado à motivação. Nas falas dos reeducandos, observamos a presença marcante desse subtema. Nessa perspectiva, podemos associar essa motivação à afetividade, embora percebamos que o próprio sistema prisional não se filie, comumente, a essa prática. Posto isso, é de suma importância a promoção de ações motivacionais, associadas ao afeto, das quais desencadeiam o hábito ou o gosto pela leitura, afinal, como afirma Morin (2003, p. 121), a “afetividade intervém no desenvolvimento e nas manifestações de inteligência”.

A relação entre os reeducandos, o livro e o professor aparecem como demonstrações de afeto, de atenção e até mesmo de liberdades nos momentos em que estão nas oficinas de leitura. Isso sugere que talvez esta relação seja a única em que os estudantes se sentem livres para pensar e refletir, pois “a afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção com o outro permitem a compreensão”. (MORIN, 2012, p. 122). Os excertos, a seguir, ilustram o que foi exposto:

“[...] o trabalho pode comportar poesia ou mesmo virar poesia quando se trata de uma atividade rica em iniciativa, em criatividade, em participação afetiva, como a do artesão, do artista, do advogado, do parlamentar.” (MORIN, 2007, P. 139).

R2- Eu, lá fora, eu nunca li porque nunca tive alguém pra falar que gosta de ler ou me desse um conselho, me **motivasse**, sabe? Também a gente tem de fazer outras coisa pra sobreviver, aí fica complicado em pensar em ler. [...] (conversa hermenêutica)

R 3- [...] Eu nunca fui bom aluno, mas eu gostava de ler. O negócio é que a escola tinha uns livros que **não me atraía**. Quando eu ia na biblioteca, eu via os mesmo livros e nunca tinha um **que me convencia**. A gente pedia, mas a moça da biblioteca só falava que tinha aqueles. Ficava, tipo dizendo que tinha que entregar na data ou ela ia atrás na sala de aula. **Acho que ela tava mais preocupada em não emprestar do que me oferecer um livro**. (conversa hermenêutica)

R 3- [...] aqui, na unidade, quando eu conversei com o professor ele me arrumou O Senhor dos Anéis, Diário de um Banana, Ladrão de Raios, aí eu achei demais, né?. Me **motivou** a ler as histórias que eu gosto. [...] (conversa hermenêutica)

R 7 – [...] láaa (referindo-se à penitenciária Pimenta da Veiga) eu lia só pela remição... porque o jeito de trabalhar os livros era diferente daqui, né? Aqui, a gente precisa dialogar sobre o que a gente lê... e isso me **motiva**, acho que todo mundo que tá no projeto gosta porque tem essa pegada mais de discutir, de ouvir a gente. sabe? (conversa hermenêutica)

R 9 - Aqui a maioria participa porque o professor **incentiva**, né?. Desde que começou eu gabei gosto por isso... (conversa hermenêutica)

R2- Torto Arado e Açúcar Amargo nem fazia parte dos meus planos, mas aí, com as oficinas do Professor eu tive a oportunidade de ler e debater com todos que leram e isso foi muito bom. Quando o pessoal escolheu Açúcar Amargo, eu até não queria pro causa que é literatura juvenil, né? Eu já conhecia obras mais exigentes, mas aí eu vi que fazia parte da estratégia do professor, porque depois ele trouxe Torto Arado, aí eu piquei no livro. Ele, em comparação a Açúcar Amargo dá um “capote” no jeito que o autor escreveu, assim, uma obra mais difícil, com palavras mais difícil, mas que compensa demais... eu gostei demais.... aí **me incentivou a ler mais** porque eu gosto desses livros que mostra um lado mais reflexivo igual ‘Comer, Rezar e Amar.’ (conversa hermenêutica)

R4- E também, a leitura ajuda na autoconfiança porque tem muita pessoas que não tem... Eu, por exemplo.... **eu, nunca, na minha vida, sabia que um dia ia ler um livro de 300 páginas...** Antes não lia nem bilhete... (risos). (conversa hermenêutica)

R1- Eu no começo só pensava em ler por causa que eu queria só diminuir o tempo de cadeia, mas hoje, eu tô mais **motivado**, né? Eu paguei gosto pela leitura... assim, eu sei que ela me ajuda na remissão, mas isso já não está muito no meu foco. (conversa hermenêutica)

R 6- A História da Bibiana e da Belonísia [Torto Arado] me motiva a ler mais e conhecer um outro mundo que está escondido por uma cortina de fumaça. A escravidão foi uma parte dolorosa da nossa história. Deixar ela continuar é perversidade demais !!!!! (Diário de leitura)

O subtema: hábito

O subtema **hábito**, ancorado ao tema motivação, emergiu de um momento da conversa hermenêutica em que os reeducandos discursaram sobre a rotina de leitura no cárcere e sua experiência com a forma em que foram trabalhadas as oficinas de leitura literária. As falas dos reeducandos nos reportam ao método escolhido, o Método Recepcional, defendido nesse estudo. Assim sendo, entendemos que tal método privilegia o jovem-leitor em privação de liberdade, no seu horizonte de expectativas, com uma leitura literária consciente e organizada, o que, de alguma forma, incita o hábito e o gosto por essa leitura, possibilitando o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras no seu processo de formação.

Para ilustrar a predominância do subtema **hábito**, apresento, a seguir, os excertos:

R4- Eu não tive experiência de ler na rua, não, pra ter contato com o livro, por ironia do destino, eu tive que ser preso pra adquirir esse **hábito**, aqui dentro mesmo!! É até

cabuloso falar disso, mas hoje a leitura é algo que eu faço por prazer mesmo... ler é uma coisa que já tá em mim. (conversa hermenêutica)

R1- [...] Eu leio, praticamente, o dia inteiro, às vezes na parte da manhã, na parte da tarde, porque eu adquiri o **hábito** de ler mesmo, só quando tem muito barulho é que dificulta a leitura. (conversa hermenêutica)

R6- [...] a minha rotina... o meu **hábito** é de ler mesmo, melhor minha leitura. Eu tenho vontade de ler bem, de melhorar a minha escrita... porque é uma boa oportunidade aproveitar esse momento. (conversa hermenêutica)

R2- Eu acabo de ler um livro e já leio outro. Virou um **costume**. **Eu virei leitor “voraz”**. Eu gosto ler, ixxi, eu leio o meu, leio o dos colegas, leio outros... tem várias obras que eu quero ler. (conversa hermenêutica)

R5- Hoje, acabei de ler Açúcar Amargo e já peguei outro livro. Todo dia eu leio uma média de 100 a 150 páginas. Já se tornou um costume. (Diário de leitura)

R6- Eu já gosto de ler por capítulo, mas não é todo dia não. Eu leio uma parte, fico matutano sobre ela, um tempo, e depois vou pra cima dela de novo. Depende da cabeça, porque quereno ou não nós tá preso, aí é muita gente num quadrado e isso as vezes prejudica até o no hábito né? (conversa hermenêutica)

R7- Todo dia depois do almoço, eu leio até cansar as vista. **Já tenho esse costume**. Aí à noite também é a mesma coisa. Eu, ali, quando começa a novel Pantanal, é silêncio total na cela, aí eu aproveito pra ler, porque eu não sou chegado em TV é aí que eu leio mais 90 ou 100 páginas. (conversa hermenêutica)

R3- A leitura, pra mim mesmo, ela me ensina muita coisa... porque eu não tinha esse **hábito**... eu criei aqui mesmo... acaba que sendo uma escola pra mim. A minha mente fica mais aberta. (conversa hermenêutica)

R5- Igual quando a gente tem a leitura como algo bom que dá prazer, **um costume da gente**, porque, quereno ou não, a gente tem que buscar alguma coisa, assim, alguma coisa que... que faiz a gente se sentir melhor em qualquer situação, por isso eu acho que acaba seno, tipo, uma terapia mesmo!! porque ajuda demais no psicológico. Mas tem colega de cela que ainda não descobriu esse caminho, aí eu só lamento, né? Mas muitos ve a gente lendo e acaba lendo também porque eu acho que leitura contagia, né? (conversa hermenêutica)

Ao tratar da importância dos livros - que podem ser compreendidos, aqui, como a literatura em geral, ficcional ou não -, Morin (2003) nos fala daquilo que permanece, muitas vezes, adormecido em nós, à espera de ser despertado, redescoberto. A experiência com a leitura literária, realizada pelos reeducandos, pode ter sido algo que estava ali, estacionado, e que, de alguma forma, por necessidade ou não, passou a ser incorporado às suas vidas e que pode se tornar um *hábito*.

O sub-subtema preferências

No contexto do tema motivação, conforme apresentado anteriormente, desdobra-se o subtema hábito que por sua vez faz emergir o *sub-subtema preferências*, emergido em vários momentos da conversa hermenêutica. A recorrência desse *sub-subtema* revela, no nosso entendimento, uma oportunidade do reeducando se construir como leitor e se identificar com determinados estilos de obras. A seguir, destacam-se os excertos que revelam esse tema.

R1- Eu acho que tinha que ter mais livros pra gente aumentar o nosso gosto, a nossa preferência, porque é sempre bom conhecer muitos estilos de leitura, né? Tem uns que traz temas daqui do Brasil, mas que tem a ver com o que acontece no mundo. Tem uns colega que é bem radical e gosta só do Dan Brown ou de um certo autor, mas aí você deixa de conhecer outros tipos, né? Eu curto surfar na onde de muitos autores. (conversa hermenêutica)

R2- Eu gosto de pegar aquele que me interessa. Gosto de ler histórias que eu trago pra minha realidade. Eu vivo o lugar onde acontece a história. Antes de pegar o livro, eu viro ele ao contrário e leio a contracapa, um resumo que tem atrás dele. Aí ele me mostra o que tem no conteúdo. Isso facilita muito pra gente escolher porque aí me chama atenção, aquele resuminho que tem atrás dele, sabe? (conversa hermenêutica)

R3- Dan Brown eu virei fã daquele cara, ele é esquisito!!. Escreve pra gente de uma forma que prende sua atenção. Assim, sabe? Ele traz assunto que a gente para pra pensar. E se fosse aqui no Brasil? A gente entra no lugar da história e vive ela como se tivesse lá. Eu gosto de livro de autoajuda também. A bem da verdade, eu gosto é de ler de tudo um pouco. (conversa hermenêutica)

R3- Eu leio, às vezes, até dois livros ao mesmo tempo. Livro de autoajuda, de ficção. O que for me interessando eu vou lendo até dois ao mesmo tempo, aí vou ocupando a mente porque cada livro... cada livro é um aprendizado diferente. (conversa hermenêutica)

R2- Eu também sou do mesmo jeito... leio de tudo. No decorrer da semana, eu pego um livro do projeto, quando eu termino, eu já pego outro pra ler... Gosto de ficar pensando na história e de trazer a história para onde eu estou. Eu leio até os livros dos outros colegas...cada livro é um aprendizado diferente, aí eu vou lendo.. troco com os meninos pra ler outro livro... (conversa hermenêutica)

Quando me atento para o subtema preferências, observo que, nas falas expressas pelos reeducandos, estão presentes elementos que me fazem lembrar o que diz Morin sobre o conhecimento pertinente, com foco na contextualização da aprendizagem. Segundo ele, “[...] o conhecimento progride, não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar[...]”. (MORIN, 2003, p.15).

O subtema: envolvimento

O subtema **envolvimento**, também ancorado ao tema motivação, se revelou em momentos alternados da conversa hermenêutica, o que mostra o papel essencial da literatura literária: colocar o leitor em primeiro plano e fazer com que ele ponha a obra em questão no seu contexto de vivências. Iser (1996) afirma que a literatura possui múltiplas facetas, que vai da sua interpretação até ao efeito que essa obra pode causar no leitor de acordo com seu horizonte de expectativas. Nessa perspectiva,

Se é correto que através dos textos algo nos acontece, e que aparente-mente não podemos nos separar das ficções - independentemente do que pensamos delas, sugere a pergunta pela função da literatura para a “constituição humana” (ISER, 1996, p. 17).

A seguir, os excertos reveladores desse subtema.

R4- [...] eeu acho que depois que sair daqui, vou virar “piolho” de livro porque eu fiquei mais **envolvido**. (conversa hermenêutica)

R6- Eu tive oportunidade, mas era obrigado. Lia porque precisava mesmo pra fazer um trabalho ou fazer uma prova. Mas também eu nem lembro do que era o livro, do que se tratava. Agora aqui a gente tem que ter um certo tipo de afinidade com a obra pra poder **engajar** na história e poder discutir no dia da discussão com o professor e escrever sobre o livro. (R6-conversa hermenêutica)

R2 - [...], Mas um que me chamou atenção foi “Dever do Amor”, ele tá até com um colega de cela lá, mas foi um livro que me despertou o lado emocional... eu fiquei uns dias só pensando nele... **envolvi** demais com a história...Eeu tomei parte dele, porque, até então, eu não entendia, né, o que aquele livro falava. Então eu fui lendo e tive o entendimento. [...] (conversa hermenêutica)

MUDANÇA

No que se refere ao tema **mudança**, a conversa hermenêutica proporcionou perspectivas dos reeducandos em manter a condição de leitor, quando deixarem a prisão. Nas vozes desses reeducandos, aparece o subtema oportunidade, a ser discutido em seguida.

Na intenção de manter o hábito de ler, introjetado a partir da experiência com a leitura literária realizada no contexto prisional, flagramos o reflexo de tal experiência quando discorrem sobre a importância dessa mesma leitura para o desenvolvimento de suas vidas. Esses posicionamentos vêm ao encontro do que afirma Morin (2007) sobre o dever da educação em possibilitar constantes vivências que apoiem o bom desenvolvimento humano. Nesse sentido,

o autor destaca que a transformação ocorre por meio de respostas aos estímulos e dos desafios que o mundo apresenta.

Morin (2007) nos traz a ideia de que a experiência pode marcar profundamente uma existência, tendo ele mesmo sido marcado pela literatura, pela música e pelo cinema. Quando o autor se refere às leituras, diz que elas nos causam “um duplo encantamento, o da descoberta de nossa própria verdade exterior a nós, e o da descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós. (Morin, 2007b, p.19).

Os posicionamentos desses leitores, expressos a partir de uma nova perspectiva de MUDANÇA também se alinham com o que afirma Morin sobre a compreensão. Para o autor, compreender o mundo significa aprender a reaprender incessantemente. Desta maneira, por meio do constante processo educativo de ser e estar no mundo é que se torna possível construir uma ética da compreensão (Morin, 2007b p. 89).

De acordo com Morin (2005, p. 105 - 106), a transformação humana envolve “o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

Os excertos, a seguir, ilustram esse tema:

R1 - [...] eu acho que depois que sair daqui, vou virar “piolho” de livro porque eu fiquei mais envolvido ainda. (conversa hermenêutica)

R3 - [...] e eu quero sair daqui com essa experiência... quero que isso... assim, seja um costume. Eu tenho desempenhado bastante, tenho focado nessa projeto porque ele me ajuda muito. Essa experiência... quando eu sair... acho que vai ser diferente do que quando eu entrei. (conversa hermenêutica)

R4 - [...] Eu vejo que tô me tornando uma pessoa assim, como dizer, mais culta, mais entendida... O livro tá abrindo a minha mente para diversos assuntos que eu desconhecia... e que eu vim conhecer através dos livros. Eu acho que isso vai ficar pra sempre em mim... o hábito da ler. Você tá na frente de um livro e ele é a chave para o conhecimento, né? Em mim mesmo está sendo uma mudança bem grande, depois que eu peguei o hábito de ler. (conversa hermenêutica)

R8- Quando eu sair daqui eu quero estudar, me formar, porque eu percebi que eu sou capaz ou então eu quero fazer um curso técnico, então, eu quero, eu quero essa oportunidade e ou vou correr atrás eu vou buscar... (conversa hermenêutica)

R8 - [...] Eu, pra mim, a leitura tá sendo, primeiramente, Deus e, depois, a leitura... a leitura que tá me ajudando a superar um pouco o desconforto da prisão..., acaba que sendo um rumo que a gente segue um rumo... (conversa hermenêutica)

R7 - [...] Os pensamentos são outros, que através da leitura você volta naquele pensamento, um pensamento bom e esquece das coisas ruim... então, isso aí é... é muito gratificante, uma coisa que pra mim não tem preço. (conversa hermenêutica)

R4 – Diário, nesta semana, li três livros e ainda tenho mais dois no meu programa. Para quem não lia nenhum, acho que mudei bastante. (Diário de leitura)

R4- [...] ajuda até a gente se menos ansioso ser mais paciente. Antes, eu não ouvia o outro, sabe, nem queria sabê o que tava dizendo. Uma ansiedade que me matava, era ansioso dimaiiis, então, quando comecei a ler livro, eu comecei a ocupar o tempo e entender as história de cada personagem. Aí, eu acho que eu tô trazendo isso pra minha realidade. (conversa hermenêutica)

Subtema: oportunidade

No que se refere ao subtema oportunidade, a conversa hermenêutica revelou que a grande maioria dos reeducandos tiveram oportunidade de ler seu primeiro livro na condição de preso. Esse dado merece uma atenção, já que explicita uma lacuna nas políticas públicas educacionais para o fomento da leitura literária, o que revela um termo defendido por Morin (2007), a cegueira.

Assim, no não cumprimento das políticas públicas proclamadas ou na inexistência delas, verifica - se a incompreensão do direito à leitura. Morin (2007) afirma que a cegueira pode impedir a compreensão.

Muitas são as fontes de cegueira: em relação a si e ao outro, fenômeno geral cotidiano; cegueira pela marca da cultura nos espíritos; cegueira resultante de uma convicção fanática política ou religiosa, de uma possessão por deuses, mitos, ideias; cegueira proveniente da redução ou disjunção; cegueira por indiferença, ódio ou desprezo; cegueira antropológica vinda da demência humana; cegueira criada por turbilhões históricos que arrastam os espíritos; cegueira antropológica oriunda da demência humana; cegueira oriunda de um excesso de racionalização ou de abstração, as quais ignoram a compreensão subjetiva. Cegueira por desconhecimento do conhecimento da complexidade (MORIN, 2011, p. 120)

R1- Eu mesmo só tive oportunidade de ler aqui. Lá fora, até que a gente pode buscar, mas nunca tive interesse, nunca dei valor. [...] (conversa hermenêutica)

R 2- [...] Na escola eu não tive incentivo pra ler livros, assim de literatura mesmo, só os textos mesmo das matérias e, mesmo assim, a gente não dava muito valor. [...] (conversa hermenêutica)

R8 – [...] Mas eu falo: é muito importante o conhecimento, né? Eu saí da escola muito novo, né? Larguei a escola para mudar para fazenda, morar no campo, então, fiquei afastado, saí da escola muitos anos, e agora que eu tô tendo conhecimento da leitura. (conversa hermenêutica)

R6 – Eu tive oportunidade, mas era obrigado. Lia porque precisava mesmo pra fazer um trabalho ou fazer uma prova. Mas também eu nem lembro do que era o livro, do que se tratava. [...] Essa foi uma oportunidade que mostrou algo bom aqui nesta vida de prisioneiro que é dura, é osso!! Lá na penitenciária Pimenta da Veiga eu só tive conhecimento dos livros bíblicos, né? Agora, aqui, eu já tenho o contato com a literatura geral. (conversa hermenêutica)

APRENDIZADO

O tema aprendizado emergiu em momentos variados da conversa hermenêutica, o que revela impacto nas experiências vividas pelos jovens que estão em privação de liberdade, por meio da leitura literária. Esse impacto pode ser compreendido a partir da perspectiva de Candido, (1989, p. 114), quando esse afirma que a literatura atua em nós por ser “forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.”

Ao propiciar a aprendizagem, a literatura torna-se um objeto humanizado. Ainda segundo Candido (1989, p. 117), essa função de atuar no desenvolvimento psicológico do ser humano deve-se ao fato de que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. A literatura também possui um papel social. Em todas as suas modalidades, é um direito inalienável.

Os excertos, a seguir, ilustram o que foi exposto:

R2 [...] Aqui, tipo assim, a gente fica muito parado e isso é o canal pra gente focar na leitura e, aí, a gente começa a treinar as ideias; e a gente começa a ficar mais entendido. Igual, quando a gente conversa sobre o que leu, aí fica mais de boa pra escrever também. A gente aprende muuuuita coisa! (conversa hermenêutica)

R2 [...] Na escola eu não tive incentivo pra ler livros, assim de literatura mesmo, só os textos mesmo das matérias e, mesmo assim, a gente não dava muito valor. Mas a gente vê que lendo livros a gente aprende muuuuito mais. (conversa hermenêutica)

R4 [...] Eu tô gostando porque ajuda no conhecimento, ajuda na escrita, na forma de falar... antes, eu era mais acanhado pra falar...igual... aqui, falando com o senhor, eu me vejo mais seguro pra usar as palavras corretas, através da leitura, ajuda bastante!! Eu tô gostando... (conversa hermenêutica)

R5- Então, pra mim é conhecimento porque eu já tinha passado só pela leitura de livros bíblicos... na escola, quando eu estudava, nunca li um livro, nem aqueles livrinhos pequeno infantil.. eu tenho envolvido com a leitura aqui e tenho aprendido muito... e eu quero sair daqui com essa experiência... quero que isso... assim, seja um costume. Eu tenho desempenhado bastante, tenho focado nessa projeto porque ele me ajuda muito. Essa experiência... quando eu sair... acho que vai ser diferente do que quando eu entrei. (conversa hermenêutica)

R8 – [...] No começo, é difícil a gente entender o livro, lembrar do que leu pra trás, mas, com o tempo, a gente vai aprendendo. Eu era desse jeito: não entrava na cabeça... em pouco tempo eu esquecia, mas, hoje, eu leio um livro de 250 páginas de boa... e consigo falar da história.. acho que leitura é treno, né? (conversa hermenêutica)

R1 - [...] Mas um [livro] que me chamou atenção foi “Dever do Amor”, ele tá até com um colega de cela lá, mas foi um livro que me despertou o lado emocional... eu fiquei uns dias só pensando nele... eu tomei parte dele, porque, até então, eu não entendia, né, o que aquele livro falava. Então eu fui lendo e tive o entendimento. Ele me ensinou muitas coisas que eu não sabia... (conversa hermenêutica)

R4- Eu vi que o treno da leitura mi ajudô muito através do projeto. Eu ia assistir o filme que era legendado, eu não conseguia ler, não conseguia ver aqueles trem de jeito nenhum!!!. A minha vontade era aprender inglês pra não ter que lê aqueles trem lá, mas aí eu percebi que a minha leitura melhorô, mais eu quero melhorar mais. (conversa hermenêutica)

R7- Sem contar que, não todos os livros, mas grande parte dos que eu tenho lido têm ensinado até nos comportar melhor, né? Porque cada um tem uma história, cada história é uma novidade, uma novidade a mais para nós aprender. Tem me ensinado a escrever mais correto, tem me ensinado a ler mais correto, a usar pontuação certa, no seu devido lugar. Então, pra mim... é... foi uma rica experiência que eu tô vivendo, através da leitura. Eu tenho conquistado os meus objetivos. (conversa hermenêutica)

R6- E também a gente aprende falar mais correto, né? Ajuda a gente a debater sobre assuntos diferentes. Inigual lá na cela tem aqueles que defende uma ideia do livro e outros que tem outro entendimento. A gente passa a segurar mais as nossas ideia, sabe? E começa a falar da história. Muito debate!!!! Tem hora que fica tenso... (riso) (conversa hermenêutica)

R4- É, professor, ajuda também na comunicação, né? Com o livro você aprende muitas palavra novas, então, você sabe colocá as palavra, sabe conversar. Aqui, é diferente muitas gírias, linguagem de cadeia, então, se você não fala, você fica meio isolado. É importante falar fora da gíria porque quando a gente sair, a gente vai falar com outras pessoas de forma diferente, né? (conversa hermenêutica)

R6- Eu acho que depois que a gente está conhecendo sobre outro assunto novo... o que é novo é bom. A gente tem que levar isso como um aprendizado. Eu mudei bastante... o jeito de falar, de pensar, de discutir... eu percebo mais assim, mais... como dizer mais segurança em discutir. Claro que eu precisava discutir com outras pessoas pra poder aumentar esta segurança, mas, na cela, tem muita gente com uma boa bagagem também... talvez, as pessoas pensa que a gente que é preso não tem conhecimento... mas está enganado... muita gente, na cela, tem um dom de debater assuntos que está nos livros e aí a gente treina esse debate, né? Eu pretendo ser desse jeito não só aqui dentro, mas lá fora: levar tudo que eu estou dizendo, lendo e aprendendo adiante. (conversa hermenêutica)

R3- Eu também, a remição, pra mim, é só um complemento a mais, né?, porque a gente tá preso, e a remição é algo que depende da gente... qualquer hora pode acontecer alguma coisa na cela, onde alguém pode comprometer o grupo e isso pode ser tomado, mas a leitura em si, o conhecimento a gente adquire e jamais pode ser tomada da gente, conheciemtno nunca é demais... daí, o tempo que a gente tira ali, lendo, a gente aproveita, tem uma rotina. A gente acordaa vai ler, você almoça e

depois vai lerrr, aí, você vai gaurdar pra sempre. Agora, essa remição é o de menos...
(conversa hermenêutica)

R3 ... Então, a leitura também mostra pra gente a importância de expressar, né? Mas eu sei que o conhecimento fica até a gente gente morrer, vai levar com a gente.
(conversa hermenêutica)

R5- Isso aqui, querendo ou não, é uma escola... a gente aprende com tudo, mesmo num sistema repressor, eu sei que não é o certo, mas infelizmente, acontece isso. A leitura faz com que a gente enfrenta esse problema, a gente aprende, porque mexe com o psicológico, com o intelectual... é a salvação de um mundo triste, viu?
(conversa hermenêutica)

R 7 – [...] Eu, antes, eu não tinha paciência para ler nem um texto pequeno, não tinha assim.. foco.. entende? Se eu lesse, eu não sabia falá sobre o que eu li.. eu não guardava nada na cabeça.. Acho que não tinha paciência. Agora eu leio um livro inteiro e isso me ajudou a concentrar mais, entender as palavras e ainda contar a história. (conversa hermenêutica)

R9- Um livro que ficou marcado foi o último que eu li Torto Arado porque ele é uma forma de denúncia... muita gente vive na bolha e não vê que no Brasil tem gente trabalhando m troca de uam comida, gente com trabalho escravo... isso é muito triste... um livro desse não deixa de ser uma forma da gente cair a ficha e entender que algo tem que mudar, né? O autor sempre volta na história pra prender atenção da gente e mostrar o lado escuro do mundo de hoje que ainda tem um pé no passado. Achei doído ver a abolição de uma forma cruel... tipo libertar, mas jogar o povo na miséria... pooo.. o pessoal trabalhou muitos anos pra servir, de forma sofrida e cheia de maus-trato, pra depois dizer que tá liberto, mas como um cachorro que você solta no mato... tipo se vira... mesmo libertado o povo tinha que trabalhar pela comida... Isso eu não aprendi na aula de História da escola... eu aprendi no livro.... (conversa hermenêutica)

R7- O que mais me chamou atenção foi que quando a mulher era cativa, ela era obrigada a trabalhar no período de gestação, até dar luz, trabalhando... aí chama atenção mesmo, mexe com o consciente da pessoa. (conversa hermenêutica)

R4- Eu peguei muito naquela parte da mulher explorada, humilhada pela deficiência que ela portava, né? O esposo dela criticava ela, humilhava... dizia que ela não dava conta de fazer nada... que a comida não prestava... Nada que ela fazia era do gosto dele. Então, isso mexeu comigo, porque eu vi que algumas coisas eu fazia com minha mulher... não humilhava, mas eu acho que não valorizava, não consegui ver o esforço dela, sabe? Eu tenho aprendido com o livro que a gente tem que valorizar mais as pessoas que fica do nosso lado, na nossa companhia, porque eu admito que eu errei, eu errei bastante!! mas hoje eu quero sair daqui, quero fazer diferente e o livro me ajudou nesse entendimento. (conversa hermenêutica)

Subtema: ligação

Ancorado ao TEMA aprendido, percebemos a presença do sub-tema **ligação**, emergido da conversa hermenêutica como um conceito de conexão de saberes. Essa maneira

do reeducando entender que as chamadas matérias estão imbricadas na leitura literária vem ao encontro daquilo que empreendemos neste estudo sobre complexidade (a recursividade) e sobre uma das forças da literatura (a *mathesis*).

As falas dos reeducandos, produzidas a partir da conversa hermenêutica, coadunam com o que afirma Morin (1997) sobre o problema da simplificação na Educação. A partir dessas falas, podemos constatar que não é necessária muita investigação para percebermos que a fragmentação, a separação, a redução do conhecimento é algo presente no campo educativo e que precisa ser superado. Nesse sentido, a leitura literária consegue atender demandas do conhecimento, sem que se promova a compartimentação desse, em partes. Dessa forma, precisamos superar o saber parcelado que obtivemos “como herança do século XIX em que se buscava o desenvolvimento técnico e científico valorizando se a especialização como único caminho para o progresso, em detrimento da unidade da complexificação”. (PETRAGLIA, 1995, p. 68).

Morin, nessa esteira, destaca que nos encontramos desarmados diante da complexidade porque fomos ensinados a pensar isoladamente, “porque nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentalizadas umas das outras” (MORIN, 1997, p. 15).

Os posicionamentos dos reeducandos sobre a experiência com a leitura literária são de grande relevância para esta pesquisa, pois, é um caminho para repensarmos como a educação se opera na atualidade e como ela poderia ser promovida a partir de mecanismos tão próximos da realidade escolar, a exemplo da leitura literária.

Esses posicionamentos nos reportam a uma das forças da literatura defendidas por Barthes. Assim sendo, pela força da *mathesis*, percebemos que a literatura abriga todos os saberes, caracteriza-se por ser “enciclopédica” e “faz girar todos os saberes” (BARTHES, 2007, p. 18). Nessa mesma perspectiva, em defesa da literatura, o escritor francês levanta a hipótese de que, se todos os saberes devessem, por uma força qualquer, ser abolidos, só a disciplina literária deveria ser salva, “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2007, p. 18).

Ainda sobre a questão do saber fragmentado, engessado e cristalizado em nossa cultura escolar, observamos essa expressão no próprio currículo escolar, o que afirma Petraglia, quando cita Morin:

As crianças aprendem a história, a Geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando – os, quando seria preciso,

também, recolocá-los em seu ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização (MORIN *apud* PETRALIA, 1995, p. 68 – 69).

Os excertos, a seguir, ilustram e validam a importância da literatura como desencadeadora do pensamento complexo, a saber:

R5- Eu acho que o livro é igual uma sala de aula... só que você aprende tudo de uma maneira mais dinâmica: aprende História, Geografia, Arte, Português... isso com ensinamentos da vida... isso é que é o interessante de ler... Eu, tava aqui lembrando... não sabia nada sobre o tal exílio... ou sobre o período do regime militar no Brasil... Assim..., eu via na TV, mas não atinava... não entendia nada. Aí, na história do Marcão, no livro *meninos sem pátria*, eu comecei a pensar mais sobre esse tema. Tem também uns conselhos que alguns livros no dá... ou umas brechas pra reflexão. (conversa hermenêutica)

R4- Você lê, e dá uma parada pra pensar... É muito aprendizado mesmo... Tem tudo na História.. você conhece lugares, aprende história, aprende relacionar... Interessante é que a gente começa a ficar mais esperto na hora de discutir... Na cela, quando a gente discute, a gente percebe mais segurança até na fala da gente..., é como se a gente tivesse dando uma aula... aí tudo fica mais refinado, mais.. assim... não é que a gente é melhor porque leu e o outro não, mas isso traz mais autoestima, sabe... sei lá.. eu acho isso. (conversa hermenêutica)

R1- Eu acho que livro tem de tudo um pouco, mas sem aquilo de aprender separado igual se aprende na escola. Mas tem uns que foca mais no assunto como o livro que eu li “O homem que... eu até esqueci.. ah! (lembrando) “O homem que calculava”. Esse livro chama a atenção de como existe matemática em tudo.. aí você conhece uma história lá na Arábia que você aprende Geografia, mas que foca na matemática. O autor é um mestre em misturar tantos conhecimentos em um só livro.. Aí você aprende tudo numa história só... Mostra valores, justiça... Aí você, sem querer tá aprendendo tudo isso. Numa hora você tá lá no oriente, outro livro te leva pra Inglaterra e outro pra Espanha... Eu li um livro... acho que *Areias do Tempo* que fala bem do movimento de um grupo separatista do norte da Espanha, fala do ditador da Espanha General Franco.. Aí a história se passa naquele tempo e num lugar que eu... assim, talvez, nunca posso conhecer pessoalmente, mas o livro te mostra o lugar, as pessoas a cultura... isso deixa a gente curioso... Cada livro tem uma essência.. isso é que é massa na leitura. (conversa hermenêutica)

R2- E também tem livro que fala de muitos temas, né?... aí ao invés de você aprender uma coisa de cada vez, você aprende um montão de coisas numa leitura só: parece que tá tudo incluído de uma forma muito organizada... aí que eu vejo a leitura como um aprendizado de muitos aprendizados, quer dizer... acho que é isso mesmo. (conversa hermenêutica)

R6- O bom também é que a gente viaja por várias culturas, né? Igual aquele livro: “Comer, rezar e amar”, a personagem passa por vários países, aí a gente também acaba embarcando e conhecendo coisas que não conhecia. Aí.. o livro, numa história só, mostra muita coisa. A parte da Indonésia que ela mostra também a solidariedade, o amor ao próximo, o amor sem interesse e o cuidado com o outro. Isso faz a gente refletir... o bom disso é essa parada pra pensar... o lado espiritual... Achei interessante que ela fala que *tutti na Itália* quer dizer todo mundo... agente acaba aprendendo até o idioma... muito bom mesmo... (conversa hermenêutica)

R7- A leitura, quereno ou não, é como uma escola com as matérias dentro de uma única história. Não vou falar por todos, mas ler é... assim... como eu vou dizer: é estudar de um jeito bem diferente da escola. Tem livro que a gente aprende muito mais que as aulas que explica, explica... , mas, ... assim... a gente não grava, né? O livro se a gente se envolve, a história fica... fica na gente... fica na vida... (conversa hermenêutica)

R9- Aquele livro ali (Açúcar Amargo) conta a minha história, só que eu não sou mulher, né? A personagem é a Marta. Então, eu aprendi muito com o livro. Não aprendi só a história dos outros povo. Eu vi a minha história: Eu corto lenha, eu faço carvão, vendo cervão. Eu dirijo caminhão. Já sofri acidente de quase-morte também. É um livramento de Deus de eu ta vivo. Porque o caminhão perder o eixo dianteiro, a gente não tem o equilíbrio dele. Aí eu equilibrei.. ia no rumo do brejo .. eu pensei que ia morrer... (conversa hermenêutica)

R8- Eu nunca gostei de estudar não. Num vou mentir não: é maçante ficar ali o tempo todo. Se eu fosse escolher hoje, eu queria só ler... Igual esse livro é a minha história.. fala de acidente, fala dos boias fria. Fala do que é abrir uma marmitta e ela tá fria com arroz feijão e um pedaço de carne e uma rodela de tomate.. eu vivi tudo isso do livro... a relação com o meu pai... Então eu aprendi sobre o estado de São Paulo, sobre a História de “Guariba” e sobre a minha história... (conversa hermenêutica)

Nesses excertos, R9 e R8 sublinham a relação entre a ficção e a realidade vivida por eles, o que contempla, no discurso barthesiano, a presença da segunda força da literatura: a representação. Nela reside a representação do real, do demonstrável ou do impossível. Com a busca do real pela linguagem, ou, foucaultianamente falando, da relação entre as palavras e as coisas, constitui-se a literatura, “categoricamente realista” (BARTHES,2007, p. 18), na medida em que a literatura é “o próprio fulgor do real” (BARTHES, 200., p. 18)

6 CONCLUSÃO

DA SALA À CELA: O ATO DE LER QUE TRANSFORMA O VIVER

Esta pesquisa revela-se como uma experiência acadêmica de grande impacto na minha vida profissional. Foi uma relevante oportunidade para refletir sobre minhas ações docentes e articulá-las com uma pesquisa em nível de metrado profissional, o que possibilitou o meu aperfeiçoamento como professor e minha evolução como ser humano.

Do desenho à concretização deste trabalho, ideias foram repensadas, rotas foram alteradas e reflexões foram feitas. Durante todo o percurso, essas últimas me fizeram reforçar o meu compromisso social, enquanto docente de uma das etapas mais importantes da Educação Básica: a do ensino fundamental. Esse compromisso tornou-se ainda mais sólido, quando considerei o público com o qual eu trabalho: jovens e adultos em privação de liberdade, - um segmento social esquecido, negligenciado e rejeitado por grande parte da sociedade. Nesse sentido, penso que ser professor de uma unidade prisional, em tempos de “bandido bom é bandido morto” - ideia habitada no imaginário de grande parte dos brasileiros - torna a missão docente mais trabalhosa, mais desafiadora; entretanto, necessária e urgente. Assim, por meio de tantos desafios enfrentados durante esta pesquisa, consegui fazer com que as vozes enunciadas por pessoas que cumprem pena em regime fechado pudessem ser notadas ao longo desta investigação, de onde decorreram minhas decisões acerca da proposta de intervenção, empreendida neste estudo, intitulada “Literatura à vista: o horizonte visto da cela”, bem como das avaliações das etapas realizadas e do caminho percorrido com os participantes da pesquisa.

Tendo como ponto de partida o pensamento complexo, o trabalho com a leitura literária fez com que, na condição de professor, pudesse refletir sobre os variados conhecimentos contemplados no referencial teórico que sugerem ser explorados, em suas diversas nuances, se considerarmos ideias *não* fragmentadas, *não* lineares, *não* compartimentadas, *não* reducionistas ou dissociadas de toda a experiência vivida pelos participantes. Nesse diálogo, estabelecido com a fundamentação teórica, acolhemos as contribuições, defendidas por (BARTHES, 2007) sobre o poder da literatura, imbricado por meio das três forças da literatura. A partir delas, projetei luz ao trabalho com a leitura literária, já que essa ação “faz girar saberes” e que pela força de uma delas, a mathesis, a literatura abriga todos os saberes, e caracteriza-se por ser “enciclopédica” (BARTHES, 2007, p. 18).

Nesse movimento, observamos que os postulados desse autor estão em consonância com o pensamento complexo de (MORIN, 2015) em que esse reage a uma matriz de base cartesiana

que impera nos bancos escolares e promove uma ideia compartimentada do conhecimento, por meio das disciplinas, desconsiderando, muitas vezes, o diálogo e as contradições existentes entre elas. Nessa perspectiva, ao lidar com a recursividade, a complexidade nos convida a olhar para o conhecimento em uma perspectiva integradora e dinâmica. Refletir sobre essas temáticas me permitiu ter maior compreensão de como um trabalho com a leitura no cárcere pode promover, de forma integral, saberes que são atravessados pela obra literária, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar, sem o esforço “disjuntivo” das conhecidas e tradicionais disciplinas escolares.

Isso me possibilitou olhar, enxergar, pensar e compreender o todo da pesquisa, a partir de uma ação docente pautada na leitura literária. Nessa esteira, procurei, a partir do Método Recepcional (BORDINI E AGUIAR, 1993) aplicar uma proposta de intervenção alinhada à minha experiência docente e que considerasse outras vivenciadas pelos participantes com a leitura literária, sob a ótica, também, da transdisciplinaridade. Assim, refletir sobre a transdisciplinaridade, a partir da leitura literária, foi uma oportunidade de realização de um exercício mais amplo do conhecimento humano, o que permitiu ao indivíduo em privação de liberdade, a partir dos resultados da conversa hermenêutica, uma interação com saberes, promovida a partir de um movimento de reflexão, de autonomia e de ensino-aprendizagem que vai ao encontro de um conhecimento construído de forma mais dinâmica e integral.

Nesse processo, o uso da metodologia interpretativa utilizada, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, por meio de seus instrumentos: a conversa hermenêutica, as anotações nos diários do professor-pesquisador e dos participantes e de seus procedimentos interpretativos propiciou a emergência dos temas hermenêutico-fenomenológicos e seus subtemas: do tema **TEMPO** surgiram os subtemas *mente, concentração, dedicação, liberdade*; do tema **MOTIVAÇÃO** desdobram-se os subtemas *hábito, preferências e envolvimento*; do tema: **MUDANÇA** emergiu o subtema *oportunidade*; dos temas **APRENDIZADO e LIGAÇÃO** não emergiram subtemas.

Os temas em questão e seus desdobramentos representam os desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa para que o processo de leitura no ambiente prisional aconteça de fato. Isso valida a essência da experiência e comprova que, mesmo diante das adversidades enfrentadas pelos jovens, enquanto leitores, e pelo professor-pesquisador, enquanto profissional da Educação Básica, o trabalho com a leitura literária, numa perspectiva complexa e transdisciplinar, aponta para um dos principais caminhos a ser percorrido em direção à formação do indivíduo, independente de onde estejam. A partir dessa vivência, entendo que a leitura literária pode, sim, ser uma experiência única, já que pode libertar pela capacidade

imaginativa que ela possibilita e pelo poder de criar situações imaginadas, instigando o desejo e a curiosidade de desvendar os mistérios que cada obra encerra.

Quando, no início desta investigação, questionei sobre o porquê de muitos dos jovens que estudam em nossas escolas estão aprisionados, encontrei, na superfície das vozes dos reeducandos fatores relacionados à ausência de um projeto de vida, à falta de políticas públicas que combatam a desigualdade social, à ausência de políticas educacionais de qualidade que favoreçam a permanência dos jovens na escola.

Outro questionamento foi com relação à forma de realizar um trabalho com a leitura literária que pudesse abarcar as famigeradas disciplinas escolares. A experiência me fez entender que a primeira ação para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura literária no ambiente da prisão seria considerar o texto como uma “obra aberta”. Cada texto suscita uma série de apreensões de sentidos. Desconsiderar isso seria tangenciar o imaginário do leitor e até frustrá-lo. Nesse processo de dar sentido ao que lê, a literatura passa a assumir muitos saberes. Como bem disse Barthes (1979), num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Assim, “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”. (BARTHES, 1979, p. 18).

A fala de um dos reeducandos valida esse questionamento “tem livro que fala de muitos temas, né?... aí ao invés de você aprender uma coisa de cada vez, você aprende um montão de coisas numa leitura [...] aí que eu vejo a leitura como um aprendizado de muitos aprendizados, quer dizer”. R2.

O depoimento revela, também, a experiência bem-sucedida com a leitura literária, entretanto, para que essa experiência pudesse chegar a esse aprendizado, foi preciso um planejamento criterioso, a escolha responsável de um método, a utilização de estratégias motivacionais e, acima de tudo, resiliência.

No que se refere ao questionamento sobre a ressocialização, a experiência me revela que a leitura é uma ferramenta eficiente para a promoção da ressocialização, já que pode ser

um recurso para dar sentido à experiência de alguém, para dar voz a suas esperanças, a suas desventuras, a seus desejos; a leitura pode também ser um auxiliar decisivo para que se recupere e encontre a força necessária para sair de algo; e, finalmente, a leitura é uma abertura para o outro, pode ser o suporte para intercâmbios. Estas várias dimensões, segundo a experiência de cada um, são muitas vezes uma única e mesma coisa (PETIT, 2013, p. 67).

O processo de trazer à luz os temas hermenêutico-fenomenológicos e seus desdobramentos permitiram-me considerar que o ensino-aprendizagem da leitura, a partir de textos literários, como fenômeno da experiência humana e com foco na complexidade e na transdisciplinaridade, faz-me compreender sobre a dinâmica das singularidades das vivências dos jovens em situação de cárcere com a leitura literária. Nesse processo, observo as relações com os temas e subtemas (as partes) - manifestados em suas vozes - com o fenômeno investigado (o todo).

Nessa perspectiva, estabelecer um diálogo entre a complexidade, as experiências com a leitura literária no cárcere e a abordagem hermenêutico-fenomenológica foi de grande valia para reflexão da minha prática pedagógica, permitindo enxergar a possibilidade do desenvolvimento de outras pesquisas em contextos de leitura literária em espaços onde o direito à educação ou à leitura são negados.

Considero o trabalho realizado como um divisor de águas para muitos jovens que estão no contexto prisional. Essa reflexão está pautada nos possíveis reflexos da leitura literária na vida dessa população e em um episódio inédito vivido por eles, durante a pesquisa:

Pela primeira vez, a Unidade prisional de Santa Vitória aderiu ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade ou sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Encceja PPL). As provas foram aplicadas em outubro de 2022, para o ensino fundamental e médio, respectivamente. Para realização desse evento, a unidade adaptou o ambiente prisional com tendas de proteção no pátio e cadeiras escolares, o que exigiu um grande esforço para garantir o direito dessa população a esse exame, já que o estabelecimento não conta com infraestrutura adequada para tal. Foram inscritos 28 (vinte e oito) reeducandos nas duas etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em janeiro de 2023, foram divulgados os resultados. Dos 28 (vinte e oito) reeducandos inscritos no Encceja, apenas 02 (dois) deixaram de fazer a prova de Redação. Dos 26 (vinte e seis) restantes, 25 (vinte e cinco) obtiveram aprovação nesse componente curricular (Redação).

Embora o foco da pesquisa estivesse na leitura literária, percebo sua implicação na escrita desses indivíduos, já que é ela, a leitura, que auxilia na composição do repertório cultural demandado pelo texto oral ou escrito. Dessa forma, acredito que esse resultado foi reflexo das discussões realizadas com os reeducandos nas oficinas sobre leitura literária. Dos 28 inscritos 12 (doze) obtiveram aprovação total em todos os componentes curriculares e outros 13 aprovação parcial em quatro ou três desses componentes.

A partir desses resultados, entendo que a leitura literária, onde quer que seja promovida, seja na “sala” ou na “cela” deve ser potencializada nesses dois campos, já que a leitura é transformação, é aprendizado, é humanização. Entretanto, a investigação revela uma lacuna deixada pela escola fora do cárcere (sala), em relação às experiências vividas pelos participantes da pesquisa com a leitura, mas, experienciada, por grande parte deles no cárcere (cela).

Essa realidade me faz refletir, também, sobre o meu trabalho fora do contexto carcerário. Será que eu, na condição de professor de Língua Portuguesa, possibilitei o acesso à leitura literária de forma planejada nas escolas onde trabalhei?. Será que essa primeira experiência com a leitura, vivida, somente na prisão, por jovens que estudaram em escolas onde trabalhei não representa uma lacuna deixada por nós, professores de Língua Portuguesa, com relação a um trabalho com a leitura literária? Essas inquietações trazem reflexões sobre as primeiras questões iniciais apresentadas no início desta investigação e poderão servir de base para novas pesquisas sobre o trabalho com a leitura literária nas escolas que estão fora do contexto carcerário (sala) e nas escolas instaladas nos presídios (cela).

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. T., SOMMERMAN, A; ALVAREZ, A. M. S. (2005). *Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna*. Saúde e Sociedade, 14(3), 9-29. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300003>

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. e prefácio de Leyla Perrone-Moisés. 13. ed. Cultrix. São Paulo: 2007.

BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.

BARTHES, R. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. Cultrix. São Paulo: 2007. <https://doi.org/10.7476/9788561673833.0003>

BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2006.

BERNSTEIN, J. H. (2001). Transdisciplinarity: *A review of its origins, development, and current issues*. Journal of Research Practice, 11(1), 1-20.

BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. de. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ESCOLA, E. B. Biografia Ferreira Gullar; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/ferreira-gullar.htm>. Acesso em 12 de ago. de 2022.

BRASIL. *Lei n° 7. 210* de 11 de julho de 1984. Instituição da Lei de Execução Penal (LEP). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 13 de julho de 1984.

BRASIL. *Lei n. 13.696*, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 12 de mar 2022

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: www.basenaacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 16 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2010. Seção 1, p. 20. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 12 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Portaria nº 204/2020*, de 7 de outubro de 2020. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Institui Grupo de Trabalho para elaboração de Plano Nacional de Fomento à Leitura nos Ambientes de Privação de Liberdade. Disponível em: [file:///C:/Users/Win/Desktop/DJ328_2020-ASSINADO%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/Win/Desktop/DJ328_2020-ASSINADO%20(1).PDF). Acesso em: 3 dez. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 391*, de 10 de maio de 2021. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 18 ago. 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MOLINERO, B. A escravidão não acabou no Brasil, diz Itamar Vieira Júnior, de ‘Torto Arado’. Folha de São Paulo [S.I], 26 out. 2019. Livros. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/10/a-escravidao-nao-acabou-no-brasil-diz-itamar-vieira-junior-de-torto-arado.shtml>. Acesso em 12 dez. 2021

BUZZO, M.G. *O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente*. Revista L@el em (Dis-)curso, v.2, 2010.

BUZZO, M. G. “*O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente*”. Revista L@el em (Dis-)curso, v. 2, pp.10-26, 2010.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura. V. 24, n. 9, p-803-809, 1972.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro (org.). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: <http://homoliteratus.com/antonio-candido-o-direito-humano-literatura>. Acesso em: 26 dez. 2022.

CÂNDIDO, A. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

- CARLOS, J.C. Guariba, 1984: o ano que não quer acabar. Repórter Brasil, 07 set. 2005. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2005/09/guariba-1984-o-ano-que-nao-quer-acabar/>. Acesso em: 5 out. 2020
- CARVALHO, M. C. *Em busca de uma didática de fruição da literatura: contribuições de Aidam Chambers*. Professare, v. 6, n. 1, 2017.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHAUI, M. Filosofia Moderna. In: Primeira filosofia – *aspectos da história da filosofia*.
- CHAUI, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.
- DOLZ, J. (1994) Produire destextes pour mieux comprendre. In: REUTER(ed), Actes du colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. Les interactions lecture-écriture. Neuchâtel: Peter Lang, p. 219-241, Trad. Péricles Cunha (inédito).
- OLIVEIRA, A.M. de (et *alli*). São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 60-108
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ) (Brasil). *Recomendação 44*, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Atos administrativos, Brasília, DF, 2013. (10811332)
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ) (Brasil). *Resolução nº 391*, de 10 de maio de 2021. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 18 agosto 2021.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA VAL, M.G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- EVARISTO, C. *Olhos d'água*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 174.
- FREIRE, M. M. Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: M. M. FREIRE (Org). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, 2010. p.19-29.

FREIRE, M. M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica em linguística aplicada. Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUCSP, 2007.

FREIRE, M. M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: Jucimara Rojas, Lucrécia Streingheta Mello. (Org.). Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos. 1ª ed. Campo Grande : Life Editora. v. 1, p. 181-199, 2012.

GABRIEL, R. S. de. *A poética do sertão pelo bem-sucedido 'Torto Arado'*. **O Globo**, 22/08/2019. Época. Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/cultura/a-poetica-do-sertao-pelo-bem-sucedido-torto-arado-23894455>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GADAMER, H. G. Verdade e método I. *Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974; p. 64

GULLAR, F. *O açúcar*. Toda poesia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOCENIR. *Diário de um detento*. São Paulo: Labortexto, 2001, p. 109.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Apresentação do livro Gêneros textuais e ensino. In: *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto 2014.

MACHADO, A.R. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. In: *Linha d' Água*, v. 18, nº 1, pp. 61-80. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>

MACHADO, A.R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA – Departamento Penitenciário Nacional. *Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN*. Disponível em: <https://app.poderbi.com/view?r=eyJrIjoiYjg3YjNjYjYtMmZmYi00MDkyLTkxNDktZGU2MzY2ZjI2ZTliiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 12 mar. 2022

MORAES, M. C; NAVAS, J. M. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin*. Tradução Flávia Nascimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. *É preciso educar os educadores*. [Entrevista cedida a] Andrea Rangel. O Globo, São Paulo, 02 jan.2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina 2015.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 5ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. *O método 4: as ideias*. Porto Alegre: Sulina; 2011

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina; 2012

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 12ed São Paulo: Cortez; 2007a.

MORIN, Edgar. *O método 6: Ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b

MORIN, E. e LE MOIGNE, J. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. KERN, A-B. *Terra-Pátria* // traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. — Porto Alegre: Sulina, 2003.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. *Projeto CIRET-UNESCO: evolução transdisciplinar da universidade*. Bangkok: Chulalongkorn University, 1997. Disponível em <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PASQUALE, M. A. (2011). *De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: retrospectivas y perspectivas*. Un mapeo de la cuestión. Revista UNIVERSUM, 28(1), 79-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762011000100005>

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PERRONE-MOISÉS, L. (1985). *Roland Barthes: um Saber com Sabor*. São Paulo: Brasiliense

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETRAGLIA, I. C. *A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 115p.

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: *Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, 2003*. Porto. Anais... Universidade do Porto. Disponível em: http://www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/C002_11.pdf.

PUNTEL, L. *Açúcar Amargo*. São Paulo: Ática, 1986

RAMOS, G. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 119ª ed, 2012, pp.93-100

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*, Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014, p. 29-34.

SOMMERMAN, A. (2006). *Inter ou Transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.

TRABALHO ACADÊMICO APRESENTADO AO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ – CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Texto e narração de Vanessa Evangelista. In: YOUTUBE. Vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4f7VbL6KEiU>. Acesso em: 18 mar. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MG. *Resolução Conjunta SEDS/TJMG nº 204*. Institui o Projeto “Remição pela Leitura,” direcionado aos custodiados nas Unidades Prisionais do Estado de Minas Gerais e regulamenta o seu funcionamento. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 08 de agosto de 2016, Belo Horizonte, MG, 2016. (10800251)

VALVERDE, M. *Estética da comunicação*. Salvador: Quarteto Editora, 2007. 321 p

VIEIRA JUNIOR, I. *Torto Arado*. São Paulo: Editora Todavia, 2019. 264p

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

VYGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre; Artmed, 2002.

ZILBERMAN, R. *A escola e a leitura da literatura. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A- Formulário



Olá, participante.

Ao longo de nossas vidas, lemos tantos livros incríveis, que fica até difícil de escolher apenas um favorito. Mas sempre há aquela obra que nos marca e que levamos na nossa memória afetiva. Assim, para darmos início aos trabalhos com as oficinas literárias, pedimos, por gentileza, que faça uma retomada às leituras realizadas por você, durante sua vida escolar ou durante o período em que está em privação de liberdade, buscando em sua memória o nome de um livro que você considera ter marcado sua experiência como leitor e que, por considerá-lo assim, recomendaria a leitura ou a releitura a um colega.

No nosso próximo encontro, teremos um momento de conversa com outros leitores, momento em que você explanará sobre sua experiência com a leitura dessa obra. Para ajudá-lo no planejamento da fala, apresentaremos, a seguir, um roteiro sobre os pontos importantes que podem ser destacados durante a conversa. Não precisa segui-lo, pois é apenas uma sugestão, uma vez que pode acontecer de não se lembrar de alguns pontos. Nesse dia, você terá a obra escolhida por você. Segue o roteiro:

1. Apresente-se ao grupo: nome, quanto tempo está inscrito no Projeto de Leitura e quantos livros já leu.
2. Apresente sua obra de preferência, com base em sua escolha; mostre-a ao grupo, destacando a capa, autor, editora, número de páginas, título da obra original e nome do tradutor (se houver).
3. Fale sobre o tema abordado: o enredo e os personagens.
4. Fale sobre sua experiência com a leitura: Por que gostou da obra? Por que é sua preferida? Por que você recomendaria a leitura e por que você leria novamente? Por que vale a pena lê-la? Quais dificuldades foram encontradas no processo de leitura?

Apêndice B – Formulário ilustrado

Formulário para escolha das obras

Marque com um (x), em cada marcador de leitura, a obra que você escolheu para ler, por ordem de preferência

Top Set of Cards:

- Card 1 (Red X): 1ª () 2ª () 3ª ()
- Card 2 (Purple X): 1ª () 2ª () 3ª ()
- Card 3 (Blue X): 1ª () 2ª () 3ª ()
- Card 4 (Yellow X): 1ª () 2ª () 3ª ()

Bottom Set of Cards:

- Card 1 (Red X): 1ª () 2ª () 3ª ()
- Card 2 (Purple X): 1ª () 2ª () 3ª ()
- Card 3 (Blue X): 1ª () 2ª () 3ª ()
- Card 4 (Yellow X): 1ª () 2ª () 3ª ()
- Card 5 (Yellow X): 1ª () 2ª () 3ª ()


Books shown in the top set: *TURCO*, *A MALDIÇÃO DO TESOURO DO FARÃO*, *O ESCARAVELHO DO DIABO*, *Malba Tahan - O Homem que Calculava*

Books shown in the bottom set: *Sidney Sheldon - AS BRILHAS DO TEMPO*, *BRUTO*, *ACÚCAR AMARGO*, *O CONDE DE MONTE CRISTO*, *O MISTÉRIO DO CEMITÉRIO ESTRELAS*

Apêndice C – Diário de leitura 1

DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA

LEITOR: _____ INFOPEN: _____



- a) Escreva sobre o que a obra lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;
- b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você;
- c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;
- d) Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.


Hoje dia 27-07-2022 é o dia em que eu terminei de ler este belo livro, que fala de duas irmãs chamadas Bibiana e Belenizia. Uma bonita história onde vemos um povo humil, filhos de trabalhadores humildes e descontentes de vida. Hoje quando eu li a página 14, me pareceu que fala e aponta que um grande e terrível acidente está prestes a acontecer com uma das irmãs que pra cumprir suas vidas estão ligadas uma à outra. Certo dia que os irmãos foram surpreendidos por um acidente e que o caso delas ficou famoso, porque dentro da família ninguém sabia que a história tinha esse caso. Depois aconteceu uma mala de uma das irmãs, e elas estavam felizes para ter uma oportunidade de sua vida de estudar com alguma coisa para que um fim, elas poderiam descobrir o que há nessa mala que ela escondia o tanto tempo. No qual dia elas escutaram a voz dela conversando bem de longe, e uma vez a oportunidade delas sabem o que tinha na mala. Então super curiosa Belenizia abriu a mala e viu a foto um trabalhador um rapaz mal vestido. E mais tarde da história foi onde mais me chamou a atenção. A tragédia que estava prestes a acontecer, e isso me chamou bastante, me senti muito comove da pela que aconteceu com Bibiana. As Bibiana pediu a foto para

1

Apêndice D – Diário de leitura 2

DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA

LEITOR: _____ INFOPEN: _____



a) Escreva sobre o que a obra lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção.

b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você.

c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda.

d) Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.

TORTO ARADO FOI UM LIVRO QUE INICIALMENTE, QUANDO EU COMECEI A LER VI QUE FEZ JUZ A APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR MARCOS RESPONSÁVEL DO PROJETO REINICIAÇÃO PELA LEITURA, E TAMBÉM AS PREMIAÇÕES PELO AUTOR RECEBIDAS COMO VEZADOR DO PRÊMIO OCEANOS E JABUTÍ, E DO PRÊMIO LEYA 2018. MAS SEM QUERER ^{TIRAR} O MÉRITO DOS JUÍZES AO JUZAR AS PREMIAÇÕES.

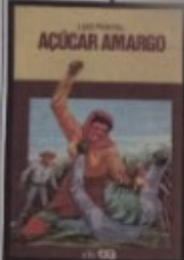
EU UMIL DIVERSE VEMHO DEIXAR A MINHA OPINIÃO SOBRE A OBRA ESTÁ TORTO ARADO DO AUTOR IMÁRIO VIEIRA JUNIOR. PRONIN É SIM UM BOM LIVRO QUE RETRATA COM BASTANTE NITIDEZ A HISTÓRIA DO POVO NEGRO DESEFAVORECIDO NO BRASIL. É SIM UM LIVRO BASTANTE HISTÓRICO QUE VEM REPRESENTANDO MUITO BEM O PASSADO DO POVO BRASILEIRO COM SEU CONTEXTO BASTANTE ÉPICO MAS QUE EM MEU PONTO DE VISTA O AUTOR DEIXOU A DEZEJAR NO FINAL DO LIVRO. EU TAMBÉM ACHEI UM LIVRO DE DIFICIL ENTENDIMENTO COM MUITAS PALAVRAS DESCONHECIDAS E POR ESTE MOTIVO DEVE PRESTAR BASTANTE ATENÇÃO NO CONTEÚDO CONTEXTUAL, MAS QUE NO CONTEÚDO GERAL EU MARCÍLIO ANTONI COM 5 CONSEGUI ACUMULAR E COMPREENDER A MENSAGEM QUE O AUTOR VEM A DESCREVER HISTÓRICAMENTE, POR SE TRATAR DE UM CONHECIMENTO COMUM E ACESSÍVEL EM DIVERSOS MEIOS LITERÁRIOS E NAS INDÚSTRIAS CINEMÁTICAS. O AUTOR TALVEZ POR SE TRATAR DE SER UM BAHIANO DE SALVADOR CONSEGUIU DESENVOLVER DE MANEIRA EXTRAORDINÁRIA MUITO BEM TRABALHADO O MÍSTICO, PORQUE A BAHIA É CONSIDERADO BAHIA DE TODOS OS SANTO CENTRO DAS RELIGIÕES AFROS DECENDENTES ONDE MUITOS ~~UMA~~ SE DESENVOLVE ESPIRITUALMENTE E QUE VEM SENDO PASSADO MILENARMENTE NO DECORRER DOS ANOS. A OBRA EM SI É CONTADA EM UM TEMPO LOGO APOZ A ÉPOCA QUE O BRASIL ABOLIU OFICIALMENTE A ESCRAVIDÃO EM CERCA DE 1888, MAS MESMO DEPOIS DA ABOLIÇÃO OS CATIVOS FICARAM SEM CHÃO DESAMPARADOS, SUPERFICIALMENTE ESTA LEI DE ABOLIÇÃO FOI DECRETADA, MAS ATÉ HOJE EM DIA PLENO SÉCULO XXI AINDA EXISTE TRABALHO ESCRAVO, QUANDO NÃO DEVERIA MAIS EXISTIR. INCLUSIVE A UM TEMPO ATRÁS QUANDO FOI DESCRITO A HISTÓRIA DO LIVRO TORTO ARADO EM 1932...

O LIVRO TORTO ARADO É CONTADO DA SEGUINTE FORMA, CONTA O TEMPO ATUAL DESCRITO NO LIVRO E VIRA E MECHÊ VOUTA NO TEMPO DA MEMÓRIAS DOS PERSONAGENS, MAS O QUE EU

Apêndice E – Diário de leitura 3

DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA

LEITOR: _____ INFOPEN: _____



a) Escreva sobre o que a obra lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;

b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você;

c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;

d) Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.

No início, assim que peguei o livro, ia ler ele em partes. Mas achei a história tão interessante que não consegui parar de ler.

Aproximei a noite calma e li o livro todo, de uma vez, assim, poder dar um parecer geral da história.

O livro "Açúcar Amargo" relata a história de uma família simples que vive de cultivo da terra, extraindo o melhor que podia dela. Pedro, que era o pai, Zefa a mãe, Altair o primogênito e Marta a caçula viviam em um sítio onde arrendaram um pedaço de chão. Altair, o irmão mais velho era o orgulho do pai, trabalhador, obediente, esforçado e não tinha nenhum tipo de trabalho, por isso os estudos cedo para acompanhar os passos do pai.

Em relação ao Altair me identifiquei muito com ele, pois, também abandonei a escola para trabalhar com meu pai no trabalho braçal aprendi desde cedo o valor do trabalho, com 14 anos já manuseava com destreza uma motor-serra, ajudava meu pai a cortar lenha e carregar o caminhão.

O tempo passou, e com o tempo a experiência foi aumentando, meu pai comprou um caminhão "Mercedes" no qual, com 17 anos, aprendi a dirigir.

No livro conta que Marta e o pai não tinham um bom relacionamento pois Pedro era ríspido e quase nunca