



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

**JÚLIA CERUTTI DAL BOSCO**

**A LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO  
PENITENCIÁRIO: VOZES FEMININAS QUE ECOAM  
RESPONSIVAMENTE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Porto Nacional/TO  
2021

JÚLIA CERUTTI DAL BOSCO

**A LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO  
PENITENCIÁRIO: VOZES FEMININAS QUE ECOAM  
RESPONSIVAMENTE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Professora Doutora Dalve Oliveira Batista-Santos

Porto Nacional/TO  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

D1371 Dal Bosco, Júlia Cerutti .

A LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO PENITENCIÁRIO: VOZES FEMININAS QUE ECOAM RESPONSIVAMENTE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS . / Júlia Cerutti Dal Bosco. – Porto Nacional, TO, 2021.

139 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.

Orientador: Dalve Oliveira Batista-Santos

1. Leitura dialógica. 2. Letramento. 3. Presídio feminino. 4. Educação emancipadora. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

JÚLIA CERUTTI DAL BOSCO

## **A LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO PENITENCIÁRIO: VOZES FEMININAS QUE ECOAM RESPONSIVAMENTE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dalve Oliveira Batista-Santos, UFT – Porto Nacional

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lívia Chaves de Melo, UFT – Porto Nacional

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Perla de Araújo Moraes, UFT – Porto Nacional

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Telma Franco Diniz Abud, USP

Porto Nacional, 2021

*Dedico esta dissertação ao meu pai, Adelcio (in memoriam), que se foi tão cedo, deixando uma lacuna em meu coração, mas também vários aprendizados e muitas saudades.*

*Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro [...] a alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. [...] Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira: as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira*

*(Machado de Assis, p. 346, 1974).*

## AGRADECIMENTOS

O ano de 2020 não foi marcado apenas por uma Pandemia, que abalou o mundo, foi o ano em que perdi meu querido pai, o que me desestabilizou. Em meio ao caos de óbitos marcados pelo vírus da Covid-19, eu havia esquecido que a morte vem de todos os lados, e quando ela conta uma história, você tem que parar para ouvi-la (ZUSAK, 2005).

Foi em um sonho que meu pai surgiu e se despediu dizendo que a vida é passageira. E assim, diante dessa tragédia, percebi o inevitável: a vida, de fato, é um sopro. Ela passa por nossos olhos como o vento passa pelos galhos das árvores, de forma sutil e silenciosa. Mas, antes de entender essa partida como o fim, eu a compreendi como um recomeço. Um novo início, um momento de olharmos para dentro de nós mesmos e nos perguntarmos o que faz sentido e realmente tem valor para podermos alcançar nossos objetivos.

Portanto, a nossa jornada em vida é sinuosa e requer mais do que força de vontade e determinação, precisamos de apoio externo, precisamos de auxílio familiar e de amigos que nos ajudem a completar esse ciclo, mas mais que isso, precisamos agradecer por eles, agradecer por estarem conosco, por apenas existirem.

Assim, primeiramente eu agradeço à minha mãe, Ivonete, por me mostrar o caminho da leitura, da educação crítica, e por me dar voz. Agradeço ao meu irmão, Arthur, por me mostrar que a força para seguir em frente é inata, mas pode ser compartilhada.

À minha madrinha, Maricelia, agradeço pelos primeiros livros, primeiros cadernos e canetas, e por me ensinar a escrever. Deixo registrado, também, minha admiração pela educadora exemplar que foi, e quem eu me espelho. Agradeço, por fim, às suas palavras de motivação que me mantém no caminho do meu sonho profissional. Ao meu padrinho, Ilídio, eu agradeço pelos embates políticos que nunca me deixam esquecer a importância da criticidade. Obrigada por ser como um pai.

Ao meu namorado, Nonato, que está comigo desde o início de minha formação acadêmica, agradeço por sempre acreditar em mim e na minha paixão pela docência mesmo quando eu não acreditei.

À minha amiga de Mestrado, Anita, agradeço por me ouvir por horas seguidas enquanto lia os parágrafos da dissertação e por sempre dar as melhores sugestões. Às amigas, Juliana Macedo, Juliana Assis e Roseli por me proporcionarem momentos de extrema alegria e palavras de tranquilidade em dias difíceis.

Aos meus amigos de longa data, Ana Luiza e Pedro, que estão nos agradecimentos pela terceira vez, visto que me acompanharam na produção de dois trabalhos de conclusão de curso, agradeço por sempre me manterem de cabeça erguida.

Ao meu professor do curso de Letras, Rivadavia Porto Cavalcante, por me introduzir no mundo da Linguística Aplicada. E à minha orientadora, Dalve Oliveira Batista-Santos, por, mesmo em meio à maternidade, sempre dar o suporte necessário para a finalização de mais um ciclo. Suas aulas, orientações e nossas conversas sempre ressoarem em minha existência, resignificando a minha prática.

Por fim, agradeço a professora doutora Livia Chaves de Melo e a professora doutora Maria Perla de Araújo Moraes, que compuseram a minha banca de qualificação e agregaram de forma significativa para este trabalho, e por aceitarem compor novamente minha banca de defesa. Agradeço, também, a professora doutora Telma Franco Diniz Abud por aceitar o convite de participar de minha banca de defesa e pela colaboração e pelos apontamentos para o aprimoramento da pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de investigar a prática de leitura dialógica (Cf. BATISTA-SANTOS, 2018) dentro de uma penitenciária feminina de Palmas - Tocantins, como uma forma de produção de conhecimento crítico, reflexão e formação identitária, posto que busca-se criar um espaço de aprendizagem onde as mulheres encarceradas possam vislumbrar sua voz sendo ouvida e legitimada, para além do ‘mundo do crime’. Tem como objetivo específico: a) investigar a construção de sentidos por meio da prática de leitura dialógica em contexto de encarceramento; b) analisar como se deu a constituição da identidade leitora de reeducandas (mulheres-leitoras responsivas). Arelados a esses objetivos, as perguntas que se buscam responder são as seguintes: 1. É possível encontrar letramentos dentro de um presídio? 2. Mulheres presas que abandonaram a escola, apresentam lacunas (ou ‘fracassaram’) em termos de letramento? 3. O presídio dá o suporte necessário, diferente do mundo fora das grades, para o desenvolvimento de letramentos? 4. Essas mulheres descobriram sua voz, por meio da leitura, mesmo estando presas? 5. A leitura no presídio pode ou é emancipadora? A base teórica relaciona-se a estudos sobre o letramento (STREET, 2014) e a leitura em uma perspectiva dialógica e à epistemologia da educação emancipadora (FREIRE, 2019;2020). A natureza metodológica se insere numa perspectiva qualitativo-interpretativista, na área da Linguística Aplicada. Os instrumentos metodológicos utilizados foram uma inspiração no Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014) a partir de uma entrevista e duas vivências de leitura. Os sujeitos da pesquisa foram cinco mulheres que se encontravam reclusas em uma penitenciária feminina da capital tocantinense. As análises foram elucidadas, a partir do quadro teórico, para responder as perguntas que nortearam a pesquisa. Como resultados constatou-se que: a) não só é possível encontrar letramentos dentro do presídio, como também se constatou que as participantes descobriram suas vozes, subjetivas e dialógicas, por meio da leitura, confirmando que o ato de ler no presídio é uma forma de emancipação e libertação; b) as reeducandas se emancipam quando tomam consciência do seu estado e a partir daí buscam transformá-lo de maneira crítica e reflexiva.

**Palavras-chaves:** Leitura dialógica. Letramento. Presídio feminino. Educação emancipadora.

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the practice of dialogic reading (Cf. BATISTA-SANTOS, 2018) within a women's penitentiary in Palmas - Tocantins, as a way of producing critical knowledge, reflection and identity formation, since it seeks to create a learning space where incarcerated women can envision their voice being heard and legitimized, beyond the 'world of crime'. Its specific objective is: a) to investigate the construction of meanings through the practice of dialogic reading in the context of incarceration; b) analyze how the constitution of the reading identity of inmates (responsive reading women) took place. Linked to these objectives, the questions that are sought to be answered are the following: 1. Is it possible to find literacy within a prison? 2. Do women in prison who have dropped out of school present gaps (or 'fail') in terms of literacy? 3. Does the prison provide the necessary support, unlike the outside world, for literacy development? 4. Did these women discover their voice through reading, even though they were in prison? 5. Can reading in prison or is it emancipatory? The theoretical basis is related to studies on literacy (STREET, 2014) and reading from a dialogical perspective and the epistemology of emancipatory education (FREIRE, 2019; 2020). The methodological nature is part of a qualitative-interpretative perspective, in the field of Applied Linguistics. The methodological instruments used were an adaptation of the Thinking High in Group (ZANOTTO, 2014) from an interview and two reading experiences. The research subjects were five women who were inmates in a female penitentiary in the capital of Tocantins. The analyzes were elucidated, based on the theoretical framework, to answer the questions that guided the research. As a result, it was found that: a) it is not only possible to find literacy within the prison, but it was also found that the participants discovered their subjective and dialogic voices through reading, confirming that the act of reading in prison is a way of emancipation and liberation; b) the inmates emancipate themselves when they become aware of their state and from there they seek to transform it in a critical and reflexive way.

**Key-words:** Dialogical reading. literacy. Women's prison. Emancipatory education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – A águia que quase virou galinha. ....	82
<b>Quadro 2</b> – A moça tecelã .....	82
<b>Quadro 3</b> – Normas de transcrição .....	85

## LISTA DE EXCERTOS

<b>Excerto 1</b> .....	87
<b>Excerto 2</b> .....	88
<b>Excerto 3</b> .....	89
<b>Excerto 4</b> .....	89
<b>Excerto 5</b> .....	89
<b>Excerto 6</b> .....	90
<b>Excerto 7</b> .....	90
<b>Excerto 8</b> .....	91
<b>Excerto 9</b> .....	91
<b>Excerto 10</b> .....	91
<b>Excerto 11</b> .....	92
<b>Excerto 12</b> .....	92
<b>Excerto 13</b> .....	92
<b>Excerto 14</b> .....	93
<b>Excerto 15</b> .....	93
<b>Excerto 16</b> .....	93
<b>Excerto 17</b> .....	95
<b>Excerto 18</b> .....	96
<b>Excerto 19</b> .....	97
<b>Excerto 20</b> .....	97
<b>Excerto 21</b> .....	98
<b>Excerto 22</b> .....	98
<b>Excerto 23</b> .....	98
<b>Excerto 24</b> .....	99
<b>Excerto 25</b> .....	99
<b>Excerto 26</b> .....	100
<b>Excerto 27</b> .....	100
<b>Excerto 28</b> .....	101
<b>Excerto 29</b> .....	101
<b>Excerto 30</b> .....	102
<b>Excerto 31</b> .....	102
<b>Excerto 32</b> .....	103

<b>Excerto 33</b> .....	103
<b>Excerto 34</b> .....	104
<b>Excerto 35</b> .....	105
<b>Excerto 36</b> .....	105
<b>Excerto 37</b> .....	106
<b>Excerto 38</b> .....	107
<b>Excerto 39</b> .....	107
<b>Excerto 40</b> .....	108
<b>Excerto 41</b> .....	110
<b>Excerto 42</b> .....	110
<b>Excerto 43</b> .....	111
<b>Excerto 44</b> .....	112
<b>Excerto 45</b> .....	113
<b>Excerto 46</b> .....	113
<b>Excerto 47</b> .....	114
<b>Excerto 48</b> .....	115
<b>Excerto 49</b> .....	115
<b>Excerto 50</b> .....	116
<b>Excerto 51</b> .....	116
<b>Excerto 52</b> .....	117
<b>Excerto 53</b> .....	119
<b>Excerto 54</b> .....	120
<b>Excerto 55</b> .....	121
<b>Excerto 56</b> .....	123
<b>Excerto 57</b> .....	123
<b>Excerto 58</b> .....	124
<b>Excerto 59</b> .....	125
<b>Excerto 60</b> .....	126
<b>Excerto 61</b> .....	128
<b>Excerto 62</b> .....	129
<b>Excerto 63</b> .....	130

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1.1</b>	<b>Minha história com a leitura</b> .....	16
<b>1.2</b>	<b>A constituição da pesquisa: como tudo começou...</b> .....	18
<b>2</b>	<b>LINGUAGEM E INTERAÇÃO VERBAL: POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS</b> ....	22
<b>2.1</b>	<b>Linguagem e interação verbal</b> .....	37
<b>2.2</b>	<b>Bakhtin e Freire: um breve diálogo convergente</b> .....	41
<b>2.3</b>	<b>Liberdade como prática emancipadora em Paulo Freire</b> .....	46
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA LEITURA</b> .....	52
<b>3.1</b>	<b>A leitura como processo excludente: uma prática autoritária no contexto escolar</b> .....	63
<b>3.2</b>	<b>Letramento como prática social</b> .....	66
<b>3.3</b>	<b>Prática de leitura dialógica em contextos sociais</b> .....	70
<b>3.4</b>	<b>O contexto prisional</b> .....	70
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	73
<b>4.1</b>	<b>A pesquisa inserida na Linguística Aplicada: caracterização da investigação</b> .....	76
<b>4.2</b>	<b>O contexto da pesquisa</b> .....	79
<b>4.2.1</b>	<b>As participantes da pesquisa</b> .....	79
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de coleta de dados</b> .....	80
<b>4.3.1</b>	<b>A entrevista</b> .....	84
<b>4.3.2</b>	<b>Vivências de leitura: uma inspiração no Pensar Alto em Grupo</b> .....	85
<b>4.4</b>	<b>Procedimentos de análise de dados</b> .....	87
<b>4.5</b>	<b>Normas de transcrição de dados</b> .....	87
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: VOZES QUE ECOAM RESPONSIVAMENTE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS</b> .....	107
<b>5.1</b>	<b>Entrevista</b> .....	107
<b>5.2</b>	<b>Primeira vivência</b> .....	117
<b>5.3</b>	<b>Segunda vivência</b> .....	132
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132



## 1 INTRODUÇÃO

Nesta parte do trabalho, optei em dividi-la em duas seções como forma de organização cronológica do processo de constituição da presente pesquisa. Na primeira parte, evidencio as motivações para realizar uma pesquisa dessa natureza, ou seja, sobre leitura, bem como tento traçar meu perfil de leitora. Em seguida, na segunda parte, discorro sobre a pesquisa propriamente dita, retomando as motivações que me levaram a pesquisar leitura no sistema prisional.

### 1.1 Minha história com a leitura

Antes de iniciar, propriamente, a apresentação deste trabalho, gostaria de salientar a importância da leitura para mim e o meu percurso como leitora, já que é a temática que discorro. Sempre estive em meio à cultura literária e musical, por influência dos meus pais e padrinhos, a quem sou extremamente grata, e, por volta dos meus 13 anos, tive contato com uma música da banda Pink Floyd, *Another Brick In The Wall* (Pt. 2)<sup>1</sup>, na qual crianças cantam “*Hey! Teacher! Leave us kids alone!*”<sup>2</sup>. Àquela época eu apenas pensei que era mais uma música de Rock em que os cantores queriam demonstrar que eram subversivos, o que nos anos de 1979<sup>3</sup> era comum, pois prezava-se pela revolução e a anarquia.

Todavia, quando estava estudando e lendo para formar o aporte teórico desta dissertação, por um acaso essa música se transformou para mim, de modo que eu a concebi sob uma nova perspectiva, o que ratifica a concepção de Bakhtin (2003) de que cada enunciado reflete e refrata uma situação nova, um momento único e irrepetível da interação verbal. Por isso, aqui a insiro:

*We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teacher, leave them kids alone  
Hey! Teacher! Leave them kids alone!  
All in all, it's just another brick in the wall  
All in all, you're just another brick in the wall [...]*<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Mais um tijolo no muro. Tradução da autora.

<sup>2</sup> Hey! Professora, deixe as crianças em paz. Tradução da autora.

<sup>3</sup> Ano de lançamento da música.

<sup>4</sup> Nós não precisamos de nenhuma educação  
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral  
De nenhum sarcasmo velado na sala de aula

Hoje, com 23 anos e uma bagagem cultural diversa, percebo que a mensagem era justamente o que Paulo Freire (2019; 2020) pregou muito antes, a revolução educacional, o que a torna um hino que preza pelo ato emancipador de ensinar. A música vai de encontro a um ensino que crianças deveriam seguir, aceitando o enunciado pelos professores, pois eles eram os detentores do conhecimento, ou seja, as aulas eram fábricas nas quais se construía sob medida a mentalidade dos alunos, para que eles fossem introduzidos em uma sociedade de mentes "silenciadas".

Assim, ressignifico tais palavras: nós não precisamos de uma educação bancária (FREIRE, 2019) que efetiva uma 'lavagem cerebral', aprisionando nossas mentes, não precisamos que nos ensinem "o correto", para que assim sejamos mais um tijolo, que é sempre igual e de forma retangular, no muro construído pelos opressores. Nós queremos uma educação libertadora e dialógica, na qual possamos refletir a nossa existência e tomar consciência da nossa voz, para que sejamos libertos das amarras que nos dominam e que tenhamos a nossa própria forma. Para tanto, a leitura é o início dessa libertação e ela deve estar presente dentro da escola.

Assim, foi na Escola João XXIII, em Colinas do Tocantins - Tocantins, que tive contato com a biblioteca que me tornou a leitora que sou hoje. Claro que sempre estive em meio à leitura dentro de casa, pois meus pais e padrinhos sempre me deram livros e sempre foram leitores, mas essa biblioteca foi o instrumento que guiou a minha formação, pois nela eu descobri outro mundo, um mundo repleto de novas histórias.

Eu estudei em quatro escolas diferentes ao longo de minha vida, inclusive uma em Palmas - Tocantins, além de estagiar em uma escola pública da capital e cursar a graduação no Instituto Federal do Tocantins - campus Palmas (IFTO), que também tem o ensino médio. Assim, as únicas instituições que tinham uma biblioteca com livros de todos os gêneros e acesso livre às suas dependências, eram a Escola João XXIII e o IFTO.

Portanto, se levarmos em consideração a importância da leitura, a situação social brasileira, que impede muitas pessoas de comprarem livros, além da precariedade das bibliotecas, podemos constatar que não há o estímulo à formação de leitores, pois, a meu ver, busca-se formar uma sociedade capaz de ser manipulada, que possa ser facilmente controlada e oprimida. Logo, se não damos condições para que nossos alunos se tornem

---

Professores, deixem as crianças em paz  
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!  
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro  
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro. Tradução da autora.

críticos, e se os consideramos apenas “tijolos” prontos para serem colocados em muros, não podemos colocar a culpa unicamente neles quando abandonam a escola, ou seguem um caminho de delinquência, como as mulheres desta pesquisa.

Diante disso, deixo aqui uma reflexão: como cobrar que os estudantes leiam se não damos livros, se não mostramos que também somos leitores, se proibimos suas idas à biblioteca (quando tem uma na escola) e se não permitimos que tenham voz frente às nossas aulas? Assim é pensando nesses questionamentos nos quais fomentamos as discussões que circunscrevem nossa pesquisa.

## **1.2 A constituição da pesquisa: como tudo começou...**

Como estudante de Direito, paralelo à graduação de Letras, tive contato com a criminologia crítica feminista e pude entender mais sobre o contexto de mulheres encarceradas, além de ter a oportunidade de participar de projetos sociais. Nesse sentido, a ideia desta pesquisa surgiu justamente quando fiz uma visita à Unidade Prisional Feminina de Palmas, Tocantins, mais conhecida como UPF, para desenvolver uma atividade no Dia Internacional da Mulher.

Nesse dia, ao terminarmos nossa ação, muitas reeducandas (como são chamadas oficialmente pelo Sistema Prisional e Penitenciário) nos pediram que levássemos livros na próxima visita. Isso despertou minha curiosidade e, em razão disso, questionei as agentes penitenciárias e descobri que muitas das encarceradas são leitoras ávidas e descrevem a leitura como “libertadora”. A partir desse dia, passei a me perguntar sobre o porquê dessas mulheres, que não tinham o hábito da leitura fora do presídio, e até mesmo não finalizaram a escola, manifestarem o gosto pela leitura dentro das celas.

Assim, o principal intuito desta pesquisa é discutir o desenvolvimento da leitura dialógica (Cf. BATISTA-SANTOS, 2018) dentro de uma penitenciária, como uma forma de produção de conhecimento crítico, de reflexão e formação identitária, posto que busco criar um espaço de aprendizagem onde essas mulheres possam vislumbrar sua voz, sendo ouvida e legitimada, para além do ‘mundo do crime’. Além disso, evidenciou-se que a leitura é, de fato, um meio de inserção social e, também, “[...] é um ato de poder. E é uma das razões pelas quais o leitor é temido em quase todas as sociedades” (ALBERTO MANGUEL, 2018, s.p.).

Para tanto, utilizei os pressupostos teórico-metodológicos que coadunam com a área do conhecimento denominada Linguística Aplicada (LA), visto que é uma área

interdisciplinar e tem um caráter social. Mas é importante pontuar que a LA teve duas grandes viradas: a primeira ocorreu quando foi desvinculada da Linguística, tornando-se área autônoma. Já a segunda virada acontece quando os estudos começam a sair do contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e em perspectivas da linguagem dentro de escolas e/ou universidades, que eram tidas como principais agências de letramento, propagando a ideia de serem o único lugar responsável pelo seu desenvolvimento, e se expandem para pesquisas realizadas em outras instituições (MOITA LOPES, 2011).

Portanto, esta pesquisa se situa dentro da segunda virada, pois concentra-se em um ambiente prisional, isto é, um ambiente não educacional, porém imerso em questões que envolvem a linguagem como prática social. Com isso, é preciso entender que o trabalho está ligado às novas perspectivas de investigações, pois saímos dos muros da escola para adentrar em um ‘novo’ local de letramento, um lugar que muitas vezes é marginalizado.

Com isso, é indubitável que os ambientes formais são perpassados pelo letramento dominante (STREET, 2014), e a presente pesquisa se contrapõe a essa concepção, pois prioriza um ambiente não formal de ensino, dando voz aos sujeitos e legitimando-a de forma democrática. Diante disso, e na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento – NEL, entendo que o letramento é desenvolvido em qualquer ambiente no qual as práticas sociais, que envolvem a leitura e escrita, estão sendo utilizadas.

Nesse viés, buscando transgredir as barreiras dos estudos em LA, Pennycook (2006) promove uma nova discussão acerca dessa área, sendo que seu principal intuito foi o de estudar questões de uso de linguagem que perpassam ambientes de desigualdade social. Assim, numa abordagem de LA transgressiva e crítica busco atravessar as fronteiras da sala de aula para investigar os letramentos que ocorrem em situações nas quais os sujeitos estão em posições marginalizadas, como a leitura dentro de presídios femininos.

Ao vislumbrarmos uma educação crítica que possa atravessar as barreiras do preconceito, precisamos entender que a leitura vai além da decodificação de sinais linguísticos ou não. Por isso, a importância de desenvolver estratégias de letramento com base em uma perspectiva dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018). Para tanto, a concepção ideológica de letramento (STREET, 2014) auxiliará na produção de conhecimentos, conduzindo a pesquisa aqui descrita (cf. STREET, 2014). Com isso, dissociarei a ideia de alfabetização e letramento, buscando entender que não basta apenas

decodificar códigos para ler, é preciso tornar a leitura significativa, visto que a comunicação verbal se dá por meio de interações sociais (BAKHTIN, 2011).

Diante disso, a princípio, espero que este trabalho possa demonstrar a importância que o letramento, como prática social, tem no ensino e aprendizagem das práticas de leitura em ambientes não educacionais, sendo que esta deve ser uma leitura com compreensão, respeitando o contexto e as várias vozes do sujeito leitor. Portanto, pretende-se enriquecer o arcabouço teórico das práticas educacionais em presídios com a utilização de uma leitura emancipadora (FREIRE, 2019), buscando amenizar o quadro preocupante que assola a população carcerária: o número crescente de reincidência.

Conforme já mencionado anteriormente, o presente trabalho, numa perspectiva geral, visa investigar<sup>5</sup> a prática de leitura dialógica como possibilitadora da formação e emancipação de mulheres críticas e reflexivas em contexto de encarceramento. Especificamente, busquei: a) investigar a construção de sentidos por meio da prática de leitura dialógica em contexto de encarceramento; b) analisar como se deu a constituição da identidade leitora de reeducandas (mulheres-leitoras responsivas).

As perguntas que deram significado à temática foram: é possível encontrar letramentos dentro de um presídio? Mulheres presas que abandonaram a escola, apresentam lacunas (ou ‘fracassaram’) em termos de letramento? O presídio dá o suporte necessário, diferente do mundo fora das grades, para o desenvolvimento de letramentos? Essas mulheres descobriram sua voz, por meio da leitura, mesmo estando presas? A leitura no presídio pode ser ou já é emancipadora?

Considerando os objetivos e as perguntas propostas, organizei esta pesquisa em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo, “Linguagem e interação verbal: por uma abordagem dialógica na construção de sentidos”, apresento a concepção de linguagem adotada nesta Dissertação, a qual tem base no Dialogismo e foi desenvolvida pelo círculo bakhtiniano. Em seguida, é conceituada a interação verbal, desde o monologismo até a perspectiva dialógica, e é exposto o sujeito e a alteridade nas teorias do referido círculo. No segundo capítulo, “Concepções teóricas da leitura”, reflito como a leitura é perpassada por processos excludentes, além de se deparar com o modelo autônomo de letramento.

Em seguida, discutimos a concepção social do Letramento, respaldada nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014). Contrapondo a concepção excludente de leitura, discorro sobre a prática de leitura dialógica em contextos sociais e o que essa

---

<sup>5</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFT sob parecer: 4.473.393.

leitura pode possibilitar em um contexto carcerário. Fechamos esse capítulo discorrendo sobre o contexto prisional.

No terceiro capítulo, “Procedimentos metodológicos”, demonstro todos os passos dados para a efetivação desta pesquisa, sendo apresentada a abordagem metodológica na qual está inserida, o seu contexto, as participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados.

No quarto capítulo, “Análise e discussão dos resultados: vozes que ecoam responsivamente na construção de sentidos”, constituo a análise e a discussão dos dados da entrevista e das vivências realizadas dentro de uma Unidade Prisional Feminina. E, por último, apresento as considerações finais de uma pesquisa que não terá um ponto final, mas uma continuidade.

## 2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO VERBAL: POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos referentes à concepção de linguagem adotada neste trabalho. Para tanto, começamos remontando o contexto escolar no qual a educação dominante é perpassada por reflexos monológicos e, em seguida, discutimos os reflexos da dialogicidade em uma educação transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Além disso, introduziremos o conceito de interação social como evento ideológico e dialógico encontrado em todos os enunciados.

### 2.1 Linguagem e interação verbal

Diante do que foi enunciado no tópico acima, fica claro que as esferas sociais da atividade humana criam e recriam, por meio das práticas languageiras, seus enunciados específicos que traduzem as representações sociais e singulares dos sujeitos produtores e receptores dos textos escritos ou orais que revelam os propósitos e a finalidade de seus atos comunicativos (BAKHTIN, 2011).

Assim, a linguagem e/ou a língua humana é como uma entidade que “vive e evolui historicamente na comunicação concreta” das mais diversas interações sociais, e não restrita aos conceitos abstratos das formas estruturais e do psiquismo puro e individual dos falantes (BAKHTIN, 2011, p. 128-129). Dessa maneira, para o círculo bakhtiniano, a língua(gem) é fenômeno social de interação verbal, cuja manifestação se dá por meio de enunciados. E por sua vez, a interação verbal é a realidade fundamental da língua(gem). Nas palavras de Volóchinov (2018, p. 123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação ou das enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A visão do círculo bakhtiniano torna-se de suma importância na construção da pesquisa aqui apresentada, visto que a língua é compreendida justamente como resultado da interação verbal. Assim, é por intermédio da interação verbal que a língua(gem) se

materializa em forma de enunciados. Estes, por sua vez, se manifestam por meio de gêneros do discurso, e estão ligados entre si por relações dialógicas.

De fato, podemos perceber que

se a realidade fundamental da língua é a interação verbal, e a interação verbal se dá na e pela comunicação da forma como foi caracterizada acima, entende-se que qualquer estudo sobre a língua tem que se debruçar sobre sua manifestação real e objetiva, e não em manifestações abstratas ou hipotéticas. A linguagem, portanto, é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento sócio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepetível. A linguagem, cuja realidade fundamental é a interação verbal, é, portanto, uma atividade que, justamente por só existir em relação ao outro, objetiva-se na realidade concreta compartilhada entre o eu e o outro. E essa atividade, por ser um fenômeno real e concreto, realiza-se num determinado espaço e num determinado momento únicos (já que o tempo não volta), sendo, portanto, irrepetível e sócio-historicamente situada. É justamente a essa atividade realizada que se dá o nome de enunciado concreto (MOLON; VIANNA; 2012, 148-149).

Só existe a comunicação verbal porque existem os gêneros do discurso, assim se “não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Não obstante, o gênero é utilizado como instrumento, isto é, permite a produção e a compreensão de textos a um só tempo, quando há um locutor-enunciador que fala/escreve numa situação definida por certos parâmetros. Logo, conforme Schneuwly (2004, p. 24), pesquisador genebrino e que parte da concepção de gênero proposto por Bakhtin, “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”.

As obras de Bakhtin destacam a importância do dialogismo para a teoria da linguagem uma vez que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Nessa linha de pensamento, Bakhtin acreditava que a linguagem e suas especificidades tinham como produto o *discurso* (BARROS, 2005). Porquanto:

[...] as ciências humanas voltam-se para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles [...] (BARROS, 2005, p. 26).

Todavia, essa teoria desenvolvida pelo estudioso russo faz a diferenciação entre o objeto e o método dialógico, surgindo daí duas concepções. Na primeira, o texto define-se como objeto significativo ou de significação (o texto significa); é produto ideológico ou da enunciação (só existe dentro da sociedade, não podendo ser reduzido à materialidade linguística ou simplesmente desenvolvido na psique daqueles que o produzem); é dialógico (constitui-se pelo diálogo entre interlocutores e com outros textos); por fim, é único e não-reproduzível. Em relação ao método, ele conclui que o sujeito é produtor de textos, não é possível ficar mudo em meio aos objetos sociais (BARROS, 2005).

Diante disso, acreditamos, conforme o que foi supramencionado, que só podemos estudar o sujeito e o objeto (o texto) a partir do dialogismo, pois ao entendê-lo como um ser sociável, percebe-se que ele “procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto”. Com isso, a *alteridade* o define, pois o *outro* é de suma importância para a sua formação, visto que “é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”.

Outrossim, entendemos que a superação do dualismo entre o mundo da teoria e o mundo da vida guiou o círculo de Bakhtin até aqui, mas para que isso ocorresse, a razão prática foi incluída nos estudos da razão teórica, isto é, sendo “entendida [...] como a razão que se orienta pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados” (FARACO, 2009, p. 19). Ademais, Bakhtin não nega a cognição teórica, e sim reconhece sua validade, rejeitando somente a sua desvinculação do mundo da vida. Faraco (2009, p. 19) acrescenta:

Esse posicionamento crítico frente à razão teórica, que abstrai o ser humano de sua realidade concreta (deixando apenas um esqueleto de significado [...]), que constrói juízos em que eu não me encontro, em que eu não existo, será uma das principais constantes do pensamento do autor e do círculo. O evento único e irrepitível será sempre uma referência central nas suas elaborações filosóficas.

Nessa linha, para Faraco (2009), o teórico russo critica incisivamente o racionalismo, que leva em consideração o universal em detrimento do singular. Isso ocorre porque Bakhtin defende que o compromisso com o singular é de suma importância, pois a partir do momento que o ‘*eu*’ reconhece seu lugar único no espaço, ele se posiciona, assumindo sua responsabilidade como ser individual. Todavia, destaca que o ‘*eu*’ não vive só para si, “viver é agir e agir em relação a tudo o que não é eu, em relação ao outro” (FARACO, 2009, p. 21).

Assim, em se tratando de mulheres encarceradas, faz-se de suma importância o entendimento do lugar delas no universo prisional e, para além, na sociedade, tanto como mulheres, como também sujeitos que cometeram crimes. A partir do lugar assumido, elas poderão vislumbrar novos caminhos e entender o porquê de estarem ali, e, com isso, questionarão seus papéis nas situações de opressão.

Em seguida, para Faraco (2009), seguindo os ensinamentos de Bakhtin, o mundo real divide-se em dois centros, o *eu* e o *outro*, estes são diferentes e se correlacionam, sendo em torno deles que os momentos concretos do *Ser* são constituídos. Ou seja, estes universos de valores são determinados por quadros axiológicos diversos que concebem nossos atos/enunciados. Por isso que “é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam” e é no plano da alteridade que cada um orienta seus atos (FARACO, 2009, p. 22). Em virtude desses postulados, o círculo aduz

[...] que viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo (FARACO, 2009, p. 22).

Logo, Volóchinov (2018), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, nos ensina que a consciência do falante não se orienta apenas pelo sistema da língua (signo e significado), mas pelo concreto da singularidade do ser e de seu enunciado, baseado em seu horizonte social avaliativo, por isso axiológico, isto é, “[...] para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 177). Além disso, Faraco (2009, p. 23), citando Medvedev, acrescenta que o conceito de linguagem deve considerar “as forças gerativas em operação contínua na interação diária”, portanto, além do ponto de vista do falante, é importante que ele leve em consideração o ponto de vista daquele que escuta e compreende (VOLÓCHINOV, 2018).

Então, a linguagem é considerada como uma atividade, na qual o enunciado é entendido como “ato singular, irrepitível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva”, em que a atitude avaliativa se encontra no tom e na entonação do enunciado, que emerge do universo de valores em que o Ser se situa (FARACO, 2009, p. 24). Por isso, “viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se com respeito a valores”, afinal, “a palavra viva não conhece, portanto, um objeto [...] como algo totalmente dado (FARACO, 2009, p. 24). O mero fato

de eu falar sobre ele significa que assumo certa atitude frente a ele, uma atitude não indiferente” (FARACO, 2009, p. 24).

Bakhtin (2011) afirma que não há enunciados neutros, pois estes sempre surgem em um contexto cultural saturado de significados e valores, sendo considerados como uma tomada de posição. Por conseguinte, Bakhtin (2019, p. 23) ainda exprime que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Ou seja, a investigação da língua deve levar em conta tanto os aspectos linguísticos, como o enunciado vinculado ao contexto social, sendo necessário acrescentar os estudos filosóficos ao estudo da linguagem (FARACO, 2009).

Assim, os autores do círculo focam na criação de uma teoria pautada na construção ideológica. Com isso, compreendem os enunciados como sendo sempre ideológicos, por concentrarem-se dentro da cultura imaterial, ou seja, dentro de uma das áreas da atividade intelectual humana (arte, ciência, filosofia, religião, direitos, política, entre outras ideologias), e por expressarem uma posição avaliativa/axiológica. Portanto, o termo ideologia<sup>6</sup> não se constrói a partir de sentidos negativos, no qual utilizam-no para se referir à ocultação/dissimulação do real. Logo, “tudo que é ideológico [...] possui significado; é, portanto, um signo” e “sem signos não existe ideologia” (FARACO, 2009, p. 47). Como afirmado por Volóchinov (2018, p. 91):

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social - seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo - mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia.

Os signos são intimamente sociais e ideológicos, pois emergem e significam dentro de relações sociais, entre seres socialmente organizados. Por sua vez, entende-se que o mundo apenas assume sentido para nós quando semiotizado e nossa relação com ele é sempre atravessada por valores. Nesse sentido,

(...) a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os

---

<sup>6</sup> Vale frisar que, ao empregar o termo ideologia, Bakhtin (2009) refere-se à maneira como os membros de um determinado grupo social vêem o mundo, refletindo e refratando uma outra realidade externa (FREITAS 2005, p. 304). Apesar disso, cada ser humano é singular e ocupa um lugar único e insubstituível, pois responde às suas condições objetivas de modo diferente dos outros, porque cada um é um evento único do Ser (FARACO, 2009).

processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito, ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele (VOLÓCHINOV, 2018, p. 100-101).

Bakhtin postula que qualquer enunciado concreto acha o objeto a que ele se refere revestido de qualificações, estando rodeado “por uma densa e tensa camada de discursos”. Por isso, a relação do nosso dizer com as coisas nunca é direta, visto que as palavras penetram na camada dos vários discursos sociais que recobrem as coisas. Portanto, os signos não apenas refletem o mundo, como também o refratam (FARACO, 2009, p. 49-50).

Nesse processo de referenciação, Bakhtin (2011) e o círculo afirmam que é impossível significar sem refratar. A partir dessa premissa, concluímos que os signos simultaneamente refletem e refratam o mundo, ou seja, eles apontam para a materialidade do mundo (realidade externa), mas o fazem sempre de modo refratado, construindo diversas interpretações desse mundo, levando em conta a realidade subjetiva do ser a todo o momento (FARACO, 2009, p. 50-51).

Dessa forma, a refração é a maneira como a diversidade e as contradições das experiências históricas se inscrevem nos signos, que devem ser considerados plurívocos, pois esta é a condição de funcionamento das palavras na sociedade. Em relação ao nosso objeto de investigação, os sentidos construídos na atividade de leitura dialógica, notamos que as participantes atribuem diversas significações aos textos lidos como forma de refratar suas percepções de forma situada e crítica.

A plurivocidade nos remete ao entendimento de que o enunciado/discurso é permeado por outros enunciados/discursos que os precedem, visto que estes não pertencem a uma pessoa, mas sim à voz de uma sociedade. Assim, plurivocidade refere-se às diferentes vozes que se encontram em um único enunciado, tanto a do locutor, como a do interlocutor, e vários outros sujeitos que disseram algo a respeito daquele determinado objeto (FARACO, 2009; KABKE-PINHEIRO, 2008; LEITE, 2011). Nesse sentido,

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras línguas ou vozes sociais [...] com que atribuímos sentido ao mundo (FARACO, 2009, p. 52).

Cabe aqui mencionar as noções das manifestações linguísticas de centralização e unificação (forças *centrípetas*) e formas de descentralização (forças *centrífugas*) desenvolvidas por Bakhtin (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020), que se correlacionam com as vozes discursivas. As *forças centrípetas* são aquelas que almejam tornar o discurso homogêneo, unificado e monológico, ao passo que as forças centrífugas buscam contestar os discursos hegemônicos por meio de outros enunciados, cabendo à plurivocidade o surgimento de diferentes vozes discursivas (KABKE-PINHEIRO, 2008). Relacionando esse conceito à construção de sentido na atividade de leitura, percebemos uma concepção única, ou seja, uma interpretação única dita como correta.

Nesse sentido, o enunciado isolado, finalizado e monológico, ou seja, formas linguísticas distanciadas do contexto discursivo social, são a realidade perpetuada pela tradição linguística, que acreditava no modo abstrato isolado em contrapartida ao todo dinâmico do discurso verbal (VOLÓCHINOV, 2018). No entanto, corroboramos os pensamentos de Volóchinov (2018, p. 195-196) ao afirmar que “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quanto contextos de seu uso”.

Logo, a verdade perpassada em qualquer estudo sobre a língua, e aqui defendida, é a de “(...) a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 198). Portanto, a língua é, de fato e inegavelmente, viva.

Para Bakhtin (2011) o diálogo entre interlocutores, isto é, a interação, é aspecto fundador da linguagem, visto que o sentido do texto e a significação decorrem justamente dessa relação entre sujeitos. Ademais, a intersubjetividade é desenvolvida a partir dessa interação social, pois é ela que constrói os próprios sujeitos produtores de texto e, após, surge a subjetividade. Mas, isso não quer dizer que o sujeito é individualista e subjetivista, somente demonstra que há a relação entre interlocutores e a destes com a sociedade (BARROS, 2005). Portanto:

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95).

Para o precursor do dialogismo, a interação é de suma importância na formação da linguagem, visto que ela está, também, no contexto extraverbal do enunciado e produz avaliações na relação entre sujeitos. Ou seja, os interlocutores avaliam-se e expressam esses valores por meio de expressões, tal como a entonação, que não é determinada pelo material do conteúdo enunciativo ou pela vivência do sujeito, mas pura e simplesmente pela sua atitude perante o interlocutor, como a profissão ou a classe social (SCHNAIDERMAN, 2005).

Ao entendermos o discurso como não sendo individual, por se construir entre mais de um sujeito social, compreendemos também que ocorre o “diálogo entre discursos”, isto é, “mantém relações com outros discursos”. Assim, Bakhtin (2011) explica que o texto se define como uma trama de muitas vozes “ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”, além do caráter ideológico imbricado nos discursos. Assim,

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico (VOLOCHINÓV, 2018, p. 145).

E, mais uma vez, conclui-se que a linguagem é dialógica por excelência, e ignorar essa natureza equivale a “apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” (BARROS, 2005, p. 32-33). Como dito anteriormente, para Bakhtin (2011), a língua não é neutra, mas sim ideologicamente dialógica, pois há a presença de enunciados imbuídos de valores que estão em constante conflito, caracterizando a língua como historicamente complexa.

Contudo, torna-se necessário proceder à diferenciação entre dialogismo e polifonia, que também não é sinônimo de plurivocidade. O dialogismo, como fenômeno social, centra-se no princípio interacional constitutivo da linguagem e do discurso, enquanto a polifonia é um tipo de texto, no qual percebe-se muitas vozes que encobrem os seus diálogos constitutivos (BARROS, 2005). Isso posto,

[...] pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos (BARROS, 2005, p. 34).

Portanto, a plurivocidade é que torna os signos vivos e móveis e é ela que dá a dinamicidade ao universo das significações, visto que as verdades sociais se encontram e se confrontam dentro do mesmo signo. Assim, por mais que o material semiótico seja o mesmo, sua significação muda de acordo com o ato social concreto da enunciação, por isso, a semiose humana é uma realidade aberta e infinita (FARACO, 2009). Com isso, Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2011, p. 299-300), explicita o que segue:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá o nome pela primeira vez.

E acrescenta ainda,

não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos e acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá a sua festa de renovação (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Outrossim, Volóchinov (2018) enfatiza que a enunciação de um signo está sempre ligada à enunciação de índices sociais de valor. Por isso, Bakhtin introduz em seus estudos a expressão “vozes sociais”, “entendendo-as como complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo. No nosso caso, o grupo humano é constituído por mulheres encarceradas. Por isso, a linguagem para o círculo não é considerada “como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada”. Desse modo, a língua é um conjunto indefinido de vozes sociais e a multidão dessas vozes caracteriza o que se designa heteroglossia (ou plurilinguismo, ou plurivocidade) (FARACO, 2009, p. 56).

Para Bakhtin (2011) importa entender a *heteroglossia* dialogizada, ou seja, o encontro sociocultural das vozes sociais e a dinâmica estabelecida entre elas. Então, essa dialogização possibilita que as vozes se apoiem mutuamente, se contraponham parcial ou totalmente, se diluam em outras, se parodiem, se arremedem, se polemizem velada ou explicitamente, entre outras atividades possíveis (FARACO, 2009, p. 58). Portanto,

[...] os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito [...] provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. [...]). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.

Para tanto, o autor russo apresenta três dimensões da dialogicidade. Em primeiro lugar, entende-se que todo o dizer se constitui a partir de uma memória discursiva, não se constituindo do nada. A segunda dimensão abarca o entendimento de que “todo enunciado espera uma réplica e - mais - não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada”. Por fim, “todo dizer é internamente dialogizado”, isto é, um apanhado de múltiplas vozes sociais e o ponto de encontro e confronto dessas vozes (FARACO, 2009, p. 59-60).

Para discutirmos de maneira aprofundada a teoria desenvolvida pelo círculo, é preciso delimitar precisamente o entendimento sobre “diálogo” assumido pelos pensadores deste grupo. Nesse sentido, o evento diálogo aqui trabalhado não é aquele face a face, ou diálogo em sentido estrito, mas um espaço no qual ocorre a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Então, eles preocupam-se com o que ocorre no diálogo, ou seja, “com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61).

Assim, o evento do diálogo face a face só interessa como um dos muitos eventos em que se manifestam as relações dialógicas - que são mais amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face a face. O objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas relações dialógicas nesse sentido lato (“mais amplas, mais variadas e mais complexas”) (FARACO, 2009, p. 62).

Assim, em relação ao tema do presente trabalho, é nítido que há um conflito de vozes dentro de salas de aula, como também ocorre em uma Unidade Prisional Feminina, pois ao adentrarmos as portas do presídio nos deparamos com mulheres encarceradas de várias idades, classes sociais, raça e culturas, além dos agentes penais, que têm sua própria bagagem. Mais adiante, se aprofundarmos a análise, percebemos outras vozes, as externas, de juízes, promotores, defensores públicos e advogados. Assim, confirma-se a estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e valores que constroem o enunciado e constituem o ambiente prisional (SOUZA, 2010).

Conforme Faraco (2009), ao parafrasear Volóchinov (1930), para se entender os enunciados nas esferas mais elaboradas da criação ideológica, é preciso compreender que tudo ocorre no diálogo face a face, pois este é de caráter intimamente social, visto que não deve ser considerado como um encontro casual entre dois seres isolados que trocam

enunciados impensadamente. Pelo contrário, essa interação deve ser analisada como um evento ideológico e dialógico. Por certo, as relações dialógicas são “como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face” (FARACO, 2009, p. 65). Portanto,

[...] quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, “acabam por estabelecer uma relação dialógica” [...]. Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas [...]. E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural (FARACO, 2009, p. 65).

Sob essa ótica, Faraco (2009) assevera que não há relações dialógicas entre elementos de um sistema linguístico, ou entre elementos de um texto, ou, ainda, entre proposições quando abordadas em caráter estritamente linguístico. Logo, os materiais linguísticos precisam estar situados na esfera do discurso para ocorrer as relações dialógicas, ou seja, eles devem se tornar enunciados, fixando as posições de um sujeito social. Mas, essas relações não são possíveis só entre enunciados completos, podem ocorrer em qualquer parte significativa de um discurso, mesmo sendo apenas uma palavra. Todavia, essa palavra deve ser entendida como signo, não como uma palavra impessoal da língua. Ainda, não devemos confundir as relações dialógicas com simples réplicas do diálogo face a face.

Diante disso, Volóchinov (2018, p. 181) é claro ao aduzir que:

De fato, a forma linguística é dada ao falante [...] apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológico ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.

Com isso, podemos concluir que o Círculo entende as relações dialógicas como zonas de tensão entre enunciados, isto é,

Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2009, p. 69).

Por isso, como dito anteriormente, o enunciado é uma unidade que contém duas inclinações opostas que coexistem: as forças centrípetas e as centrífugas. Assim, fica clara

a assertiva bakhtiniana na qual “um tenso combate dialógico ocorre nas fronteiras” dos enunciados, sendo nesse espaço de luta que as forças que buscam centralizar o discurso em uma só voz (centrípetas) e as que tendem a lutar contra essa centralização (centrífugas) entram em confronto por meio dos processos dialógicos (FARACO, 2009, p. 69).

Os enunciados são “um complexo de posições sociais avaliativas”. Então, cotidianamente nós reagimos às manifestações que nos cercam sempre com enunciados imbricados de valores e, por isso, conclui-se que “enunciar é responder”, já que “o enunciado não só responde como se põe para uma resposta”. Ademais, a compreensão de um discurso é um processo ativo, no qual nós respondemos “a um signo por meio de outros signos” (FARACO, 2009, p. 73-74).

Para Bakhtin, segundo Faraco (2009, p. 75), o valor supremo da linguagem era a “pluralidade dialogizada das vozes e, neste meio heterogêneo, a resistência a qualquer processo centrípeto, monologizador”. Ainda nesse sentido, o pensador russo afirma que a vida humana é por sua própria natureza dialógica, isto é, ao vivermos tomamos parte no diálogo e investimos nosso ser inteiro no discurso, fazendo com que este penetre no tecido dialógico da vida humana. Pois bem, “ser significa se comunicar, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo” e conclui que a subjetividade constitui a vida humana, sendo que a alteridade e a intersubjetividade são indispensáveis (FARACO, 2009, p. 76).

Todavia, Bakhtin defende uma utopia de um mundo no qual as vozes sociais fossem polifônicas, isto é, vozes equipolentes, que estão em relação de equivalência. Logo, faz-se necessário demonstrar que polifonia, que só foi encontrada em textos de Dostoievski, não se confunde com plurivocidade (heteroglossia). Assim, de fato há uma multiplicidade de línguas sociais na realidade da linguagem, entretanto, essas vozes têm pesos diferentes em realidades específicas. Indubitavelmente, entende-se o pensamento de Bakhtin, de querer que as vozes possuíssem o mesmo valor e que o direito à cidadania fosse tangível a todas as camadas sociais, visto que ele próprio viveu em uma sociedade monologizadora, na qual a repressão era princípio basilar. Mas, este termo tornou-se banalizado e deturpado e, talvez, deixá-lo no vocabulário utópico do autor nos ajudaria a “apreender com mais nitidez as coordenadas que o sustentam” (FARACO, 2009, p. 79).

Enfim, “é esse Bakhtin utópico que nos convida a renunciar aos hábitos monológicos”, por meio do senso carnavalesco, que ele considera uma força para essa renúncia. Isso porque, o carnaval para o autor é visto como um momento no qual as regras são suspensas, permitindo a vida às avessas. Com efeito, a festa em si apenas é importante

para visualizarmos a possibilidade de um mundo diferente, ou seja, “negar o atual e afirmar o possível” (FARACO, 2009, p. 80). Ademais,

É este senso um poderoso instrumento contra qualquer monologização da existência humana; é ele que materializa a força cultural do riso: dessacraliza os discursos oficiais, os discursos da ordem e da hierarquia, os discursos do sério e do imutável (FARACO, 2009, p. 70).

O principal personagem para que haja a renúncia ao monologismo, o sujeito, surge justamente no complexo processo da heteroglossia e da dialogização. Por certo, a realidade linguística se apresenta para ele como um mundo de vozes sociais que ocorrem nas múltiplas relações dialógicas, e é nesse meio que ele se constitui discursivamente, por meio dessas vozes e, também, nas suas inter-relações. Por isso que Bakhtin expõe “que não tomamos nossas palavras no dicionário, mas dos lábios dos outros” (FARACO, 2009, p. 84). Outrossim,

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir (FARACO, 2009, p. 84).

Dessa maneira, no processo de construção socioideológica do sujeito, as vozes entram como vozes de autoridade e/ou como vozes persuasivas. Estas apresentam-se como centrífugas, permeáveis às bivocalizações, isto é, abrem-se às mudanças. Aquelas, nos interpelam, nos cobram reconhecimento e adesão incondicional, são as vozes permeadas por forças centrípetas, que não são em vão. Portanto, se as vozes forem em sua maioria de autoridade, o sujeito formará uma consciência monológica (FARACO, 2009).

Em contrapartida, se as vozes forem primordialmente persuasivas, sua consciência será descentrada, que se percebe uma entre muitas (FARACO, 2009). Sobre isso, Faraco (2009, p. 85), ao interpretar os postulados de Volóchinov, expõe “que a consciência toma forma e existência nos signos criados por um grupo social no processo de sua interação social. A consciência individual se alimenta de signos; deriva deles seu crescimento; reflete sua lógica e leis”.

É inegável que o dialogismo institui a interação verbal como central nas relações sociais, pois toda a linguagem, externa ou interna, só pode ser atribuída a um sujeito social, que não seja considerado isoladamente. Assim, a sociedade tem como essência a

intersubjetividade; o signo é para agir; e o sujeito é feito do que ele não é. Por isso, é indispensável entendermos que com a enunciação, advém a alteridade, que faz parte da unidade linguística, e o dialogismo concebe o discurso como uma construção inacabada por vozes que convergem (DAHLET, 2005).

À vista disso, depreende-se que a linguagem ocorre em uma situação histórica e social concreta no momento e no lugar da enunciação, além de o significado da palavra também estar ligado ao ato único da realização dessa história. Por isso, a avaliação social que o sujeito faz, configura o enunciado a partir de seu significado semântico, sua presença factual, e não simplesmente sua definição linguística abstrata (BRAIT, 2005).

Entende-se por avaliação social, a particularidade da situação na qual se dá o enunciado, isto é, “o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado e que, justamente por isso, deixa no produto enunciado as marcas do processo de enunciação”, logo “a criação ideológica não existe em nós, mas entre nós”, fazendo com que a linguagem torne o diálogo que existe entre indivíduo e sociedade permanente (BRAIT, 2005, p. 93). “É pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências” (BRANDÃO, 2005, p. 268).

Conforme Fäita (2005), a atribuição de sentido a uma palavra não é um procedimento de rotulagem, mas o produto de uma relação construída por cada indivíduo, locutor ou interlocutor a seu modo, isto é, uma operação que tem grande parte de subjetividade, não sendo um processo totalmente estabelecido. Ademais, é de conhecimento de todo estudioso da linguagem dialógica que “todo texto se reporta a outros textos, todo discurso remete a outros discursos”. Com isso, concluímos que apesar da linguagem ser subjetiva e intersubjetiva, ter uma certa autonomia, ela é heterogênea e se materializa por meio das várias vozes do discurso (FRANÇOIS, 2005, p. 190).

Em resumo, por meio dos estudos de Bakhtin, evidenciamos quatro pontos que entremeiam este trabalho: “a vida é dialógica por natureza”; “toda comunicação verbal [...] se realiza em forma de uma troca de enunciados”; “as relações dialógicas são relações entre todos os enunciados no seio da comunicação verbal” e, por fim, “o objeto do discurso de um locutor, qualquer que seja, não é objeto de discurso pela primeira vez em um determinado enunciado, e o locutor não é o primeiro a falar desse objeto” (CUNHA, 2005, p. 288).

Não obstante, Volóchinov (2018, p. 184) explicita que o enunciado responde a algo e orienta-se para uma resposta, mesmo estando “finalizado”, pois ele é a vinculação

na cadeia infinita de discursos verbais, que continuam “a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a”.

De fato, os discursos perpassam gerações, tudo que um dia aconteceu está articulado historicamente com o tempo presente, por isso, “contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época é condenar-se a jamais penetrar em seu sentido profundo”, isto é, como exposto pelo próprio Bakhtin (2009), “as obras rompem as fronteiras de seu tempo” (FREITAS, 2005, p. 295). Em consonância, Freitas (2005, p. 298) demonstra que para o autor russo “compreender é cotejar com outros textos e pensar num novo contexto”.

Assim, “o materialismo histórico-dialético está presente como referencial teórico comum às suas teorias, e a dialética constitui-se em seu método de trabalho. É pelo método que se reconhece uma forma de pensar” (FREITAS, 2005, p. 299). Portanto, Bakhtin entende que a realidade está em constante transformação colocando pessoas e textos em um permanente processo dialógico, o que pode ser complementado pelos postulados de Vygotsky, que declara: “o sujeito se constitui na relação”, ou seja, o homem é um ser social da e na história (FREITAS 2005, p. 300-301).

Os ensinamentos dos autores mencionados anteriormente interseccionam-se e expressam, em síntese, que :

[eles] consideram a cultura o meio de existência através do qual se constitui a natureza humana em toda a sua variedade. Percebem, pois, a necessidade de uma teoria cultural para compreender a mútua constituição da natureza humana através da interação dos indivíduos em seus mundos de vida historicamente constituídos. A cultura é, portanto, uma das categorias centrais de seus pensamentos (FREITAS, 2005, p. 301).

Logo, Bakhtin e Vygotsky rompem com a perspectiva positivista das ciências de seu tempo, no qual “o homem é considerado objeto e os fatos sociais são vistos como coisa”, e afirmam que o homem é o sujeito das ciências humanas (FREITAS, 2005, p. 301). Portanto, o homem não pode ser explicado como fenômeno físico, mas deve ser compreendido em suas ações sociais, em que atua como um ser expressivo e falante, sendo inesgotável em seu sentido e importância (FREITAS, 2005, p. 302).

Por fim, essa percepção teórica se sustenta porque o universo socioideológico nos remete a realidades infinitamente múltiplas e centrífugas, ocorrendo uma inesgotável dinâmica dialógica. Com isso, nós, como sujeitos, nos singularizamos por meio da interação viva com as vozes sociais, além de nos autoarmos, ou seja, assumimos uma posição estratégica no contexto da circulação dessas vozes, trabalhando nas fronteiras

dessa rede de incontáveis entrechoques. Como resultado, qualquer texto tem uma posição axiológica, uma posição autoral, visto que o autor criador registra os eventos da vida, mas também os organiza conforme suas posições valorativas (FARACO, 2009).

Dito isso, e ao considerarmos a natureza social que constitui a linguagem, na próxima seção, buscamos promover um diálogo, tendo como ‘palco’ a área do conhecimento LA, entre os pressupostos do círculo bakhtiniano (o dialogismo) e o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (as relações dialéticas que constituem o sujeito na sociedade).

## **2.2 Bakhtin e Freire: um breve diálogo convergente**

Iniciamos esta seção, evidenciando a necessidade da promoção desses diálogos possíveis entre dois pesquisadores importantes na compreensão do sujeito socialmente situado por meio de práticas sociais que envolvem a linguagem. Assim, tomemos como base o posicionamento de Assunção e Souza (2019):

Ao evocarmos no título desse trabalho Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, dois autores que, mesmo em espaços distintos, que utilizaram da palavra como forma de luta e posicionamento político-social, estamos sinalizando a força enunciativa do jogo significativo por meio da linguagem e a resistência como ato que permeia e atravessa o sujeito e a sociedade. Isso significa dizer que as contribuições desses dois teóricos perpassam a concepção da palavra como noção que se inscreve como signo ideológico e potência verbal para expressão da criação humana (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 288)

Como discutimos na seção anterior, a linguagem para Bakhtin e o Círculo é entendida a partir de uma dimensão social, pois a língua é socialmente concebida e é adquirida pelo sujeito por meio da interação verbal, e é nesse processo dialógico que ele constitui sua consciência (SANTOS, 2015). Portanto, estudar a língua em situações concretas de uso, como disposto pela Linguística Aplicada, é entender que ela é objeto das ciências humanas e não pode ser considerada no seu caráter de ‘coisa’, ‘objeto neutro’, mas, envolta “[...] em relações de sentido, ou seja, relações dialógicas” (SANTOS, 2015, p. 19).

Não obstante, o objeto da Linguística Aplicada são os problemas sociais que envolve a linguagem, em outros termos, o foco está nas atividades humanas mediadas pela linguagem (VALADARES; LANGA, 2012). Ao abordar tais problemas, a LA toma a língua como artefato social, e, por isso, coaduna com os postulados de Bakhtin e o Círculo, passando a integrar a teoria dialógica em suas bases epistemológicas (VALADARES; LANGA; 2012).

Nesse sentido, devemos pontuar os postulados de Kleiman (2013, p. 41), nos quais ela problematiza uma face da LA que promove o “suleamento” das atividades acadêmicas nessa área, isto é, a autora evidencia a importância de estabelecer um diálogo com os cientistas sociais críticos “da periferia” (do Sul), buscando a descolonialidade epistemológica na formulação de problemas de pesquisa. Para tanto, conforme nosso objeto de trabalho, a autora supramencionada defende uma Linguística Aplicada Crítica que rompa com o monopólio do saber concentrado em apenas um grupo de pesquisadores, intelectuais e na produção desse grupo. Assim, cada vez mais a LA busca respostas

[...] para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações - feministas, étnico-raciais, sociais - que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Sem dúvida há uma mudança significativa nos lócus da produção dessas pesquisas, que passam a ser centrados, também, em locais nos quais investiga-se “para a periferia e a partir da periferia”, mais uma vez dissociando-se dos centros hegemônicos presentes nos trabalhos de linguagem (KLEIMAN, 2013). Portanto, essa agenda de pesquisa, que busca uma epistemologia do Sul, explora “a viabilidade, ou mesmo relevância, de propostas (acadêmicas) na arena da luta epistemológica, seja ela a arena global ou local” (KLEIMAN, 2013, p. 44).

Nesse sentido, utilizamos essa LA Crítica (e transgressiva) que tem como foco principal potencializar as produções das realidades sociais pela prática discursiva, com posição que viabiliza e entende as resistências (ou ainda as reexistências) dos grupos minoritários, que produzem novos saberes num processo de transformação a partir da periferia, isto é, da sua realidade (KLEIMAN, 2013). A partir dessas considerações, confirma-se, mais uma vez, que a LA tem como objetivo o estudo da língua como objeto social e prevalece a concepção histórico-cultural, além de acreditar que existe uma relação dialética entre o mundo da cognição e o da vida, portanto, coaduna com as perspectivas epistemológicas de Bakhtin e o Círculo (VALADARES; LANGA, 2015).

Em consonância, um segundo postulado primordial da teoria bakhtiniana é o do dialogismo, isto é, a consciência do sujeito é constituída no fluxo das relações verbais e isso quer dizer que ele precisa do outro para formar seus enunciados concretos, portanto, os indivíduos são efeitos da alteridade (VALADARES; LANGA, 2012). Logo, o sujeito se posiciona axiologicamente e responsivamente através da linguagem de acordo com os aspectos sociais e concretos de uma determinada sociedade em um determinado tempo.

Precisamente, “ser significa conviver [...]. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem território interior soberano; está todo sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Esse posicionamento de Bakhtin, converge com a concepção de sujeito situado na LA, uma vez que para essa área do conhecimento, o homem é concebido como social e historicamente situado (VALADARES; LANGA, 2012).

Valadares e Langa (2015, p. 32) são pontuais ao concluírem que o dialogismo “é condição para viver, é fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência, o que implica dizer que nossa consciência não é individual, mas sempre coletiva, povoada por várias vozes”. Enfim, a consciência dos sujeitos só se sedimenta quando impregnada de conteúdo ideológico (por isso axiológico), o que afluí na conclusão de que a língua advém da “boca” do outro e, assim sendo, cada indivíduo assume uma voz social (VALADARES; LANGA, 2015).

O *outro* é importante para o pensamento bakhtiniano, pois o interlocutor não é passivo, visto que ele percebe e compreende o significado do que foi dito e ocupa uma posição ativa e responsiva frente ao locutor (MOLON; VIANNA, 2012). Por isso, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Portanto, o sujeito é histórico, cultural, ativo e político (FREIRE, 2019) além de ser formado a partir da linguagem enquanto interação dialógica (MOREIRA; PULINO, 2019). Para tanto, fica claro, através de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), que o diálogo é produto histórico que contém uma marca cultural e social, visto que é arena de embates, lutas e diferenças que refletem os aspectos da interação social (SCORSOLINI-COMIN, 2014). Assim,

(...) o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

A concepção de diálogo defendida pelos pesquisadores do Círculo converge com a proposição de Paulo Freire. Para o patrono da educação brasileira, o diálogo é a intersecção entre os sujeitos orientados pelo contexto social. Dessa forma, mesmo que “em cronotopias diferentes, Freire e Bakhtin em muito se emaranham, em pouco se

estranham, e sempre produzem um efeito de sentido naquele(a) que se lança nos estudos da palavra e do mundo” (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 295).

Nessa linha de pensamento, se ao se pronunciar, ao “chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.82 -83). Freire defende que o diálogo é parte constitutiva da natureza do sujeito, pois segundo o autor se o diálogo

[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...). É um ato de criação. Daí que não possa ser manoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 2019, p. 109).

Para os referidos pesquisadores, os sujeitos são constituídos socialmente na e pela linguagem, materializada por meio do diálogo e interação. Na concepção freiriana e bakhtiniana,

[...] a palavra é síntese vivencial de experiências e trocas sociais de conhecimento, aprendizagens e experiências. A palavra é matéria ideológica para desconstruir verdades estabelecidas e proporcionar a formação pela liberdade, a palavra é um gesto de tomada de consciência (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 297).

Diante disso, a tomada de consciência só ocorre porque o ser humano desenvolve-se dialogicamente, ou seja, a partir das relações otimizadas pelo diálogo (questionar e problematizar sua existência), o sujeito é capaz de tornar-se ativo, com uma consciência crítica (MOREIRA; PULINO, 2019). Dessa maneira, a concepção de diálogo em Freire e Bakhtin dá ênfase ao processo de autonomia, liberdade (na próxima seção, discutiremos esse conceito) e tomada de decisão dos sujeitos, e implica, ainda, alteridade entre sujeitos participantes desse diálogo.

Por fim, Bakhtin e Freire defendem o “acabamento discursivo do projeto de dizer como capacidade criadora do sujeito, um compromisso ético de permitir a entrada de diferentes enunciados que se revozeam na dialogia da criação literária, científica e cotidiana” (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 298).

### 2.3 Liberdade como prática emancipadora em Paulo Freire

O termo ‘liberdade’ é produto social de suma importância para a consciência dos povos. Moreira e Pulino (2019, p. 1) fazem uma reflexão a respeito do termo a partir de um diálogo entre Freire e Vygotsky, subsidiados por uma perspectiva educacional “em e para os direitos humanos (EDH)”. Para tanto, entende-se que essa educação é concebida com base nos processos políticos democráticos que incitam as lutas e conquistas das minorias sociais em contrapartida ao autoritarismo governamental (MOREIRA; PULINO, 2019).

Assim, essas teorias estão em sintonia ao contribuírem para o desenvolvimento educacional e psicossocial apoiados na justiça social e na solidariedade, ou seja, comungam de uma posição epistemológica e política na qual o ser humano é entendido como sujeito em transformação e produto do movimento dialético do contexto social que está inserido (MOREIRA; PULINO, 2019).

Nesse sentido, Moreira e Pulino (2019) descrevem o que é liberdade para alguns teóricos ao longo da história. A princípio, na Grécia antiga, o termo liberdade estava ligado ao direito de ir e vir sem limitações físicas e, também, ao direito ao voto (exercício da cidadania), e no latim esta palavra ligava-se “às situações de dominação entre diferentes povos, que limitam ou cerceiam o direito de ir e vir de grupos subjugados” (MOREIRA; PULINO; 2019, p. 4).

Por isso, para os filósofos dessa época, ser livre estava associado à cidadania, à poder votar, e à locomoção, o que determinava, portanto, que escravos e mulheres não fossem cidadãos gregos, visto que a liberdade “era uma condição humana concebida de acordo [com] essas premissas; nascimento/destino” (MOREIRA; PULINO, 2019, p. 5).

Por sua vez, Aristóteles (1991) considerava que a política (para além de partidos políticos) orientava diretamente a vida do sujeito, então estava intrinsecamente ligada à educação,

pois é ela que determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia e a retórica, estão sujeitas a ela. Ora, como a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras, de modo que essa finalidade será o bem humano (ARISTÓTELES, 1991, p. 4).

E é a partir desse pensamento que a teoria de Descartes (1983) se intersecciona, visto que em sua obra a palavra liberdade está relacionada com a opinião própria do

sujeito e a transformação do seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. Sartre (2015) também comunga desse conceito, visto que acredita que o ser humano, por ser livre, é responsável pelas suas atitudes perante o mundo, ou seja, elas refletem suas escolhas a partir de uma consciência social. Ademais, podemos perceber que Freire (2019) também ecoa tal discurso, pois através da conscientização, o sujeito compreende sua existência e sua realidade sociocultural e consegue transformá-la.

Logo, a partir desse diálogo, compreende-se que “a educação, além de ser defendida como um direito de todos, é um requisito primordial no que diz respeito à garantia da liberdade” (MOREIRA; PULINO; 2019, p. 7). Nesse momento, vale frisar que Freire (2019; 2020) constrói sua teoria de Educação Popular pautada em termos centrais, como: humanização, conscientização, democracia e emancipação. Assim, fica claro a importância de discuti-los a partir da concepção de liberdade, visto que é essa palavra geradora que nos mobilizará para uma prática alinhada com a justiça social (FREIRE, 2020).

Freire (2019) é claro ao pontuar que as ações da educação devem visar a autonomia e emancipação social a partir do diálogo, isto é, uma educação concebida a partir de um exercício do fazer com e para a população, evitando-se a lógica assistencialista governamental, que induz o pensamento de um fazer apenas para o povo, perpetuando uma opressão disfarçada de boa ação. Logo, “no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem” (FREIRE, 2020, p. 80).

O autor, que alicerça sua teoria, encorajando o ensino baseado na leitura crítica de mundo, enfatiza a lógica inclusiva, denunciando as injustiças sociais concebidas pela opressão (FREIRE, 2020). Com efeito, a ideia de liberdade só tem significação quando inserida em um contexto no qual o povo busca sua libertação dessas situações, sendo imprescindível a elucidação das opressões sociais para que o sujeito tenha consciência e mobilize uma real transformação de sua condição (MOREIRA; PULINO; 2019). Por isso, “não se percebendo oprimido o ser vive uma liberdade aparente” (MOREIRA; PULINO, 2019, p. 8).

Por certo, assumimos neste trabalho o conceito de liberdade em Freire (2020), na qual ela só é conquistada de forma coletiva e socialmente. Apesar de haver singularidades nas vivências de cada indivíduo, ser livre só se concretiza nas bases sociais. Isso posto, “a luta pela liberdade ou pela emancipação humana é, no fundo, a luta pela própria

humanização ou pelo tornar-se humano, no sentido de que estamos, a todo tempo, nos constituindo, nos desenvolvendo ou nos tornando” (MOREIRA; PULINO; 2019, p. 9).

Diante do exposto e trazendo para o nosso contexto de investigação, o pensamento de Simone de Beauvoir (2019, p. 11), no qual “ninguém nasce mulher; torna-se mulher”, amolda-se às teorias supramencionadas, pois não é o destino biológico que define a forma que assumimos na sociedade, mas o conjunto das ações históricas e sociais. E é justamente nesse contexto que corroboramos Vygotsky (2000, p. 35), afirmando que “a personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo. [...] Personalidade como um participante do drama” e mais, “o drama realmente está repleto de luta interna [...]: a dinâmica da personalidade é o drama”.

Por consequência, “a luta pela liberdade anuncia, na realidade, a luta pelo fim de dadas condições humanas”, sendo “fundamental ressaltar que essa constituição social dramática, em inúmeros contextos históricos, envolve também a luta pelo reconhecimento da própria humanidade em sujeitos que foram considerados inferiores” como as mulheres (MOREIRA; PULINO, 2019, p. 9). As autoras acrescentam que a violação dos direitos humanos começa justamente “pela descaracterização dos próprios humanos; por vezes, animalizado” ou coisificado como afirmado por Freire (2020).

Não obstante, Freire (2020) evidencia que uma das limitações de liberdade que contribuem para a domesticação da humanidade é a falta de diálogo, que culmina na impossibilidade de escolha, e por fim o silenciamento das vozes dos sujeitos. Com isso, o assistencialismo advindo do governo é fruto de uma sociedade fechada, no qual a educação não estimula o desenvolvimento de escolhas próprias e criticidade por parte dos sujeitos, promovendo o individualismo e, nesse caso, uma forma de ensino monológico (cf. Bakhtin, 2011) (MOREIRA; PULINO, 2019).

Em contrapartida à essa sociedade fechada, Freire (2020) aduz a importância de uma sociedade aberta, em que a educação deve ser estudada como prática dialógica de transformação da realidade,

[...] daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (FREIRE, 2020, p. 122).

Todavia, a conscientização é processo fundamental para que isso ocorra, de fato, e, para tanto, é preciso termos consciência (MOREIRA; PULINO, 2019). Essa, por sua

vez, é uma dimensão que constitui a psíquica humana, isto é, ao passo que há o desenvolvimento da nossa própria consciência sobre determinados objetos, há o de nossa condição histórico-social. Assim, na mesma proporção que seu aperfeiçoamento pode emancipar, pode também ser suprimido nos moldes alienados de existência (MOREIRA; PULINO, 2019).

Então, quando as discussões sobre determinados assuntos sociais, como democracia, liberdade, educação, não satisfazem mais a população, ela busca entender o porquê e reclama por melhoras significativas que atinjam a todos de forma igualitária (MOREIRA; PULINO, 2019). Quando isso ocorre, por causa da tomada de consciência exercida pelos sujeitos (consciência das práxis), há uma transformação da sociedade fechada para a sociedade aberta, ocorrendo uma evolução histórico-social que supera as ações sociais desprovidas de reflexão (MOREIRA; PULINO, 2019) e é, por isso, que Freire (2020) defende que a educação está intrinsecamente associada à política.

Certamente, a “educação mobiliza os sujeitos para a transformação de suas vidas concretas, do mundo. Nesse sentido, a educação não move apenas para a tomada de consciência, mas é, em si, um caminho de humanização, de conscientização” (MOREIRA; PULINO, 2019, p. 13). E, conseqüentemente, a conscientização

é a ação de sujeitos que se dispõem a irem além de seu próprio eu, que agem solidariamente, sem, contudo, se submeterem aos ufanismos de sua época. Sujeitos que refazem a si próprios constantemente e que lutam pela conquista de suas liberdades (...) (MOREIRA; PULINO; 2019, p. 13).

O processo de emancipação em Freire (2020) é enfatizado a partir de um senso de responsabilidade conjunta e para que isso seja imprescindível a uma ação social e política no mundo (MOREIRA; PULINO; 2019). Assim, é provável que, nesse movimento de conscientização dentro de uma sociedade fechada, e para que ocorra a manutenção da alienação, seja perpetuada a ideia de “perigosa subversão” e “lavagem cerebral”, “na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga” (FREIRE, 2020, p. 53). Destarte, “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2020, p. 53).

Por fim, partindo dos pressupostos de que a organização de toda expressão nasce do exterior, no qual o sujeito se insere (meio social) e de que todos os campos da atividade humana se ligam ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2011), analisar as relações dialógicas dentro de um Presídio Feminino é de suma importância. Isso porque, ao constataremos que as reeducandas têm seu primeiro contato com uma educação emancipadora dentro da

Unidade Prisional, podemos afirmar que fora, elas não foram inseridas em práticas sociais que possibilitassem uma construção responsiva de sentidos, ou seja, foram silenciadas pelo sistema educacional bancário.

### 3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA LEITURA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos referentes às concepções teóricas de leitura, relacionando-as com o contexto prisional. Para tanto, começaremos remontando a concepção de leitura como processo excludente e silenciador e, por outro lado, apresentaremos as interfaces com o modelo autônomo de letramento. Por fim, evidenciaremos práticas de leitura dialógicas em contextos sociais, tais como Unidades Prisionais Femininas.

#### 3.1 A leitura como processo excludente: uma prática autoritária no contexto escolar

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2019, p. 95).

[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente [...] (SOARES, 2009, p. 12).

A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo [de aprendizagem]. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade (STREET, 2014, p. 155).

[...] empoderamento é a capacidade de pensar e agir criticamente [...] (GIROUX, 1999, p. 21).

Ao discutirmos a concepção da leitura, devemos iniciar abordando-a dentro do contexto escolar, pois este local é considerado, na maioria das vezes, de maneira equivocada, como principal agência de formação de leitores. Kleiman (2016) é contundente em seu livro *Oficina de Leitura: Teoria e Prática* ao dizer que em suas palestras pelo Brasil é unânime a queixa por parte dos professores sobre seus alunos não gostarem de ler. Diante disso, enumera-se alguns fatores causadores dessa problemática, como o

(...) lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler (KLEIMAN, 2016, p. 21).

Nesse sentido, é importante frisar “que a leitura se baseia no desejo e no prazer”, não naquela atividade mecânica e árdua de decodificação e decifração de palavras que é encontrada, em sua maioria, em salas de aula (KLEIMAN, 2016). A esse respeito, e em relação à vivência desta pesquisadora, ao adentrar um presídio e nos depararmos com

mulheres que anseiam por leitura, acreditamos que, de fato, dentro do cárcere há esta leitura almejada por tantos professores, a leitura prazerosa, a leitura sem contrapartida, ou, talvez, que se iniciou assim, mas fluíu e implicou prazer. Enfim, em relação a essa tradição escolar, Kleiman (2016) esclarece que aquilo que é difícil e, portanto, dissociado e distante da realidade, não agrada nenhum discente, pois não faz sentido na sua formação social.

Por isso, ao ter o seu primeiro contato com uma leitura metodicamente planejada e com um assunto ‘milimetricamente’ generalizado, surge o ‘desapontamento’ e uma ‘visão negativa’ do livro, gerando consequências que limitarão intelectualmente os sujeitos. Essa prática desmotivadora, como afirma Kleiman (2016, p. 23), advém de concepções equivocadas sobre a natureza da linguagem, e conseqüentemente do texto e da leitura, que são “sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola”. Assim, fica claro o porquê de se fortalecer essa concepção tradicional, pois é ela que silencia o aluno e contribui com o processo de manipulação, uma parte intrínseca da famosa massa de manobra.

Ferrarezi Jr. (2014, p. 11) sustenta a tese, na qual adotamos, de que “nossas escolas são estranhamente silenciosas”, isto é, são assim devido ao “(...) silêncio da boca do aluno que nunca aprendeu a falar” em decorrência das práticas limitadoras (KLEIMAN, 2016) dos próprios agentes que formam o todo da escola. Portanto, esse silenciamento surge e é aprendido dentro de sala de aula, repassado e repetido como máxima de uma boa educação, mas que deixa cicatrizes que são descobertas e tratadas após passarem muitos anos, quiçá tornam-se visíveis (FERRAREZI, 2014). Ademais,

O silêncio só é belo quando não é a expressão de um constrangimento. O silêncio da morte é terrível, porque não temos como evitá-lo. O silêncio do escravo que cala diante de seu senhor não é belo. O silêncio do humilhado é mortificador. [...] Por isso, levanto a voz contra os silêncios impostos, entre os quais se encontra o silêncio dos nossos alunos, em nossas escolas silenciosas. Esse, certamente, não é um silêncio virtuoso, mas um silêncio vicioso (FERRAREZI, 2014, p. 13).

Então, depreende-se que a legitimação de práticas silenciadoras não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas também funcionam “como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola” (KLEIMAN, 2016, p. 23). O que ocorre é que as provas de concursos e vestibulares ditam o ensino brasileiro e, por sua vez, elas são compostas, em sua maioria, por conhecimentos fragmentados e mecânicos sobre a gramática, o que faz com que as aulas de língua portuguesa priorizem ensinamentos nos quais a linguagem

está desvinculada do seu uso real, ou seja, aulas contrárias à concepção de língua global, significativa e dialógica (KLEIMAN, 2016).

Logo, Angela Kleiman (2016) enumera, a partir de um exame sobre a prática escolar, concepções de texto encontradas no ensino, são elas: o texto como um conjunto de elementos gramaticais e como repositório de mensagens e informações. Ademais, ainda segundo a autora, especificamente sobre a leitura, as concepções são: *leitura como decodificação, como avaliação e uma concepção autoritária de leitura*.

Em síntese, a primeira concepção refere-se aos elementos gramaticais e ao texto como pretexto para aprendê-los, tal como a procura de adjetivos, sujeitos e demais regras sintéticas. O texto, na segunda concepção, forma um leitor passivo, isto é, “quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação” (KLEIMAN, 2016, p. 27).

Nessa perspectiva, Ferrarezi Jr. (2014, p. 14) discute algo importante que perpassa a nossa sociedade: “nós aprendemos na escola a ter medo do barulho”. Portanto, por ser o “barulho” o que irrompe o silêncio condescendente e por, também, corromper a hierarquia, e, com isso, transgredir os muros da injustiça, a escola nos faz temer este barulho e nos premia por nossa mudez (FERRAREZI JR., 2014). Mas pesquisas mostram que há

(...) leitores emergentes, pequenas crianças da periferia, que não aceitam conviver com a incoerência e persistem na tentativa de compreender, se irritando até, quando não o conseguem, se recusando a continuar a dar uma pseudointerpretação para aquilo que não faz sentido, mostrando, enfim, um pouco dessa paixão que é qualidade do leitor (KLEIMAN, 2016, p. 27).

Logo, quando mulheres encarceradas tornam-se leitoras emergentes, elas fazem ‘barulho’, elas rompem o silêncio que as ‘acorrentaram’ por tanto tempo e, a partir disso, podem transformar suas vidas. Com isso, a educação emancipadora, através da leitura, transparece dentro das Unidades Prisionais e apenas comprova que “discutir é um ato ontologicamente subversivo” e incomoda os opressores (FERRAREZI JR., 2014, p. 25; FREIRE, 2019).

Retomando a síntese sobre as concepções de leitura, aquela que tem por intuito apenas a *decodificação* está interligada às leituras da superfície textual, pois elas não influenciam na visão de mundo do aluno, isto é, essa prática mecânica conhecida como “interpretação”, que dispensa qualquer engajamento intelectual, precede a leitura (KLEIMAN, 2016). Por sua vez, a *leitura como avaliação* é aquela na qual o professor avalia o conhecimento/entendimento do aluno por meio da leitura em voz alta, resumos,

relatórios e preenchimento de fichas, o que reduz o ato de ler a uma atividade desmotivadora (KLEIMAN, 2016).

Por fim, Kleiman (2016) explica que há uma *concepção autoritária de leitura*, na qual autoriza-se apenas uma interpretação do texto, apenas uma maneira de abordá-lo. Mas, é indubitável o entendimento em que o texto é produto de uma intencionalidade, justamente para persuadir, informar, influenciar. Assim,

a leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2016, p. 34).

Ao falarmos do texto, devemos levar em consideração a percepção individual que cada sujeito tem, isto porque nós somos seres singulares e reagimos de formas diferentes ao nos depararmos com um mesmo objeto. Além disso, ao lermos um livro, podemos estar familiarizados com o assunto, com a palavra, com o autor, com a época, enfim, podemos conhecer o objeto da leitura por fazer parte de nossos objetivos ou, simplesmente, por estar presente em nosso contexto, e é isso que determinará a direção das expectativas sobre o assunto (KLEIMAN, 2016).

Em contrapartida, além dos desafios ligados à contextualização de aulas de leitura e da concepção metodológica utilizada pelo docente ao ministrá-las, isto é, acesso ao ensino libertador (FREIRE, 2019), nós nos deparamos com problemas sociais, tais como a falta de circulação de livros e bibliotecas públicas sucateadas e utilizadas como depósito (FERRAREZI JR., 2014). Assim, “a leitura no Brasil é um problema que extrapola os limites da escola, que cai lá na organização sociocultural do povo” e isso retorna para a escola, fazendo-a ter que lidar com o problema social e com o ensinar a ler e a gostar de ler (FERRAREZI JR., 2014, p. 76).

Tratando-se de ensino, Ferrarezi Jr. (2014) pontua que a escola utiliza preceitos tradicionais para ensinar a leitura e a escrita, o que cria um desgosto nos alunos por essas práticas. Em outras palavras, e consubstanciado nos ensinamentos de Bakhtin (cf. cap. 1), se a leitura for uma atividade sem sentido para o aluno, sem valor concreto ligados à sua vida, ele não se tornará um leitor responsivo e não desenvolverá, na maioria dos casos, o senso crítico que o libertará do discurso opressor (FREIRE, 2019). A vida escolar, muitas vezes, não é apresentada como relevante para sua constituição social e crítica, pois não lhe é ensinado o que é a leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 2019), e qual o seu valor

existencial, muito menos que a leitura é “a porta para um universo” ao qual eles “são capazes de atribuir algum valor existencial” e, assim, “aprenderão a gostar e a utilizar a leitura como porta para o universo” (FERRAREZI, 2014, p. 79). Então,

a leitura tem que servir para alguma coisa! Seja para a fruição, seja para a informação, seja para passar o tempo, seja para mostrar aos outros que sabemos ler e eles não, seja para decorar frases feitas e repeti-las nos churrascos entre amigos, seja para ocupar a mente no banheiro, seja lá para o que for, a leitura tem que servir para alguma coisa para que nós sejamos capazes de lhe atribuir alguma utilidade existencial. Caso contrário, simplesmente não lemos [...] quando não se vê existencialidade na leitura, abdicamos dela (FERRAREZI, 2014, p. 79).

Ferrarezi Jr. (2014, p. 80) assinala que o ler escolar deve ir além das barreiras da decodificação, de regras ortográficas e da leitura em voz alta, precisa ser tudo isso e, principalmente, tornar-se o “ler existencial”. Portanto, ler precisa estar em consonância com a leitura na e para a vida, pois só assim as crianças sentirão prazer pelo ato de ler. Isso requer um grande esforço do professor, pois é preciso sair da zona de conforto e “aprisostrar pelo prazer”, não aprisostrar “apenas pela autoridade institucional” (FERRAREZI JR., 2014, p. 80).

E é aqui que entra a importância de se ensinar através dos gêneros discursivos, pois ao ensinar a ler, ensina-se a classificar o material escrito, em seus diversos gêneros, manipulá-lo e reconhecer os vários contextos sociais nos quais eles estão inseridos. Assim, além do empenho do docente, é preciso que os governantes invistam em bibliotecas e infotecas nas escolas (FERRAREZI JR., 2014). Nesse sentido, também se torna necessário mencionar que, em virtude das circunstâncias sócio-históricas que acometem grande parte da população - as “minorias” que são, na verdade, maioria -, e os vários indícios que demonstram que a falta de uma educação emancipadora é um dos princípios da criminalidade, é necessário que bibliotecas sejam instaladas, também, nos presídios.

Tratando-se de gêneros discursivos, e de sua importância na aprendizagem, faz-se necessário citar Bakhtin (2011), visto que foi ele quem introduziu os conhecimentos necessários para entendermos que são eles que nos conduzem em todos os ramos de nossas vidas. Assim, torna-se notório que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e ela se faz presente por meio de enunciados concretos e únicos (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Isso posto, o autor evidencia que são esses enunciados que refletem as condições específicas de cada campo, tanto pela temática e estilo da linguagem, como pela sua

construção composicional. Analogamente, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262), sendo de suma importância para mudar a consciência dos falantes de uma determinada língua.

Ainda nesse sentido, ao revertermos a situação de nossas escolas, poderemos pensar em um futuro em que formaremos consciências livres que vão ao encontro de horizontes amplos, e, com isso, mudaremos a realidade de nossa nação (FERRAREZI JR., 2014). Consequentemente, a leitura é uma das peças mais importantes e eficientes na luta contra “o silêncio da mente”, e é em meio a milhões de vozes que surgem através dos livros e que nos constroem como sujeitos, que seremos “capazes de encontrar a nossa própria voz” (FERRAREZI JR., 2014, p. 82).

Tratando-se de vozes verbais, retomamos o entendimento de que além de a língua ser mutável, ou seja, de podermos atribuir novos significados aos mesmos elementos linguísticos em novos contextos sociais, nós também nos deparamos com a sala de aula sendo considerada uma arena de conflitos de vozes e valores (SOUZA, 2010). Nesse sentido, há uma “estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante” e, geralmente, este papel de dominante se dá ao professor (SOUZA, 2010, p. 24). Em convergência, Coracini (2010, p. 67) expõe que “(...) a aula de leitura constitui uma arena de luta pela significação em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição para fazer valer seu ponto de vista”.

Então, ser um bom professor, equivocadamente, é veicular o significado do texto lido, informando e, em seguida, avaliando seu alunado, que apenas ouve e assimila o que lhe foi passado. Com isso, o que acontece é um processo de naturalização, e é a partir dele que, na prática, surgem as leis, a ordem, o rigor, que determinam o comportamento dos sujeitos em um dado momento histórico (CORACINI, 2010). Outrossim, essas imagens de bom professor e bom aluno

(...) estão de tal forma arraigadas ao seu pensar que, quando o aluno não vê realizadas suas imagens ele reclama e critica o professor, como se este devesse ser o tempo todo coerente com as expectativas que, coincidentemente, também o constituem. Em nenhum momento, questiona-se se essas relações precisam ser dessa forma e não de outra (...) (CORACINI, 2010, p. 68).

Assim, isso induz a um certo silenciamento, mas, conforme Coracini (2010, p. 68) nos informa, há o silêncio vazio e negativo e aquele no qual preenche um espaço pleno

de significação, isto é, “numa dada formação discursiva, é possível dizer certas coisas, de uma certa forma, e não outras, de outra forma; a sala de aula, por exemplo, exige um determinado comportamento verbal e não verbal e coíbe outros”. Sob esse ângulo, remontamos, também, o ambiente prisional feminino, em que mulheres agem de acordo com as normas do local, tendo comportamentos verbais e não verbais que as introduzem em determinados nichos e outras atitudes que são tolhidas, além do grande embate de vozes que circunscreve o local.

Logo, em qualquer espaço ocupado por sujeitos dialógicos, por discursos, ocorrem tais embates de vozes, e são as “vencedoras” que homogeneizam e asseguram posições sociais, que são, por vezes, desiguais dentro da sociedade, fomentando a opressão (CORACINI, 2010). Assim, o que se espera, de fato, é que tais lutas de vozes ocorram, pois são a partir delas que surgem resistências e, assim, a possibilidade de não sermos mais silenciados (CORACINI, 2010).

### **3.2 Letramento como prática social**

A priori, gostaria de destacar que quando li pela primeira vez o livro “Letramento - um tema em três gêneros” de Magda Soares, no início de 2020, eu compreendi algumas noções a respeito de alfabetização e letramento. Após muitos meses de estudos aprofundados do tema, relê-lo me fez entender e internalizar novas concepções, tanto sociais, como linguísticas, e isso se dá pela bagagem acumulada desde o começo do ano. Por isso, me redescobri leitora e aprendi novos letramentos, além do desenvolvimento de novas habilidades leitoras. Com isso, compreendo que estamos em um constante processo de aprendizagem, e, parafraseando Batista-Santos (Notas de aula, 2020): ‘neste momento não sou mais quem eu era ontem’.

Vale ressaltar que esse ano caracterizou bem a noção, tanto de Soares (2009), quanto de Street (2014), de que há uma extensão e diversidade de habilidades que constituem os letramentos (no plural). Logo, o momento em que passamos nos ensinou e, posso dizer, nos forçou a aceitarmos novos métodos de ensino e, conseqüentemente, de letramentos. Assim, os livros de Soares são atemporais e perpetuam ensinamentos basilares para a educação.

Acreditamos ser necessário acrescentar a esta discussão as primeiras palavras de Soares (2009), contidas no livro citado anteriormente, no qual ela aduz que “ler um texto [...] é instaurar uma situação discursiva”, isto é, ao lermos, produzimos significados, pois,

conforme Bakhtin (2011), a linguagem é fruto da interação verbal, que se materializa por meio de enunciados determinados por situações sociais específicas. Por isso, percebemos que um mesmo texto pode gerar variadas interpretações, pois “diferentes leitores constroem diferentes leituras” (SOARES, 2009, p. 3), já que temos perfis diferentes de letramento.

O termo “letramento”, juntamente com “alfabetismo” e “alfabetização”, é um termo cunhado a partir da palavra inglesa *literacy* que surgiu, no Brasil, em meados dos anos 80. Assim, letramento é a condição adquirida por determinadas pessoas como resultado de terem se apropriado da escrita (SOARES, 2009). Dessa forma, Batista-Santos (2018, p. 41) afirma que os estudos do letramento são diferentes da alfabetização, que é entendida como um processo de decodificação de códigos e, assim, um procedimento “automático/mecânico” relacionado às atividades de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, é recente no mundo acadêmico a necessidade de enfrentar a atual realidade, na qual não basta apenas ler e escrever, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20). Isto é, criou-se um novo desafio entre os estudiosos brasileiros, qual seja: “compreender a escrita [e a leitura] não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (STREET, 2014, p. 8).

Diante disso, Batista-Santos (2018, p. 44), respaldada pelos NEL, argumenta que o letramento rompe com as práticas de leitura e escrita tradicionais, viabilizando um olhar crítico “em relação às informações disponibilizadas na sociedade”. Todavia, a dificuldade está em definir, avaliar e ‘mediar’ o termo letramento para que se possa, de fato, estabelecer critérios para distinguir pessoas letradas de iletradas, e buscar o avanço nos estudos nessa área (SOARES, 2009).

Com isso, os Novos Estudos de Letramento emergem com novas perspectivas, proporcionando uma “virada social” no contexto de estudos de letramento (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 45). Acerca disso, verifica-se que uma das principais teses dos NEL é, justamente, a compreensão do “letramento como prática social” (STREET, 2014, p. 8). Assim, Street (2014) contrapõe dois modelos de letramento: a concepção autônoma de letramento e o modelo ideológico.

Para o autor, anteriormente o letramento era tido como “neutro” e apenas buscava aduzir um conjunto de capacidades cognitivas dos sujeitos em relação ao texto escrito. Assim, o que grande parte dos estudiosos pesquisavam, e até hoje pesquisam, era/é o

papel da escola e das políticas públicas em desenvolver e aplicar esse letramento, pois o estudante precisava possuir a capacidade para usá-lo, ou seja, o papel da escola era/é apenas o de avaliar o que os sujeitos sabem sobre o texto, raramente buscava-se compreender os contextos históricos e culturais e o que as pessoas em sociedade fazem com eles (STREET, 2014).

Em contrapartida ao modelo autônomo, Street (2014) propõe uma perspectiva alternativa, a concepção ideológica. Essa concepção que procura entender o letramento em práticas sociais concretas permeadas por diversas ideologias e relações de poder que atuam nas mais diversas condições em que a linguagem está presente. Por isso, para o autor “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9).

Segundo Colaço (2012, p. 4) deve-se conceber que os letramentos são sociais e constituem-se em gêneros discursivos, que por sua vez são “definidos com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias e materiais usados e aos diversos contextos sociais de produção, circulação e recepção de um gênero particular”. Em virtude disso, é nítida a abordagem sociocultural que perpassa pelo letramento em comunidades de práticas, no qual os sujeitos têm papéis diferentes conforme seu contexto, objetivos que “dão forma a comportamentos, significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita, de acordo com as relações de poder existentes” (COLAÇO, 2012, p. 4).

Por isso, ainda conforme Magda Soares (2009), letramento em sua dimensão social refere-se ao que é feito pelos sujeitos com suas habilidades de leitura e escrita em um contexto social. Como transcrito na epígrafe, no início deste capítulo, não basta apenas codificar e decodificar, é preciso adquirir o estado ou a condição de quem se apropria da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (SOARES, 2009). Outrossim,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 30).

Todavia, acreditamos que o sujeito que não foi alfabetizado pode ser, sim, letrado. Isso porque, o dia a dia requer que façamos usos de diferentes fontes comunicativas e que

saibamos exatamente quais usar em diferentes situações e, por mais que ele não saiba as tecnologias do ler e escrever, este indivíduo sabe se adequar às vivências sociais.

Letramento torna-se um pilar que nos sustenta nas nossas relações dialógicas e, por essa razão, “letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser” (SOARES, 2009, p. 34). Frisamos, mais uma vez, que a leitura aqui demonstrada é a leitura que decodifica e, também, a leitura de mundo, a partir do contexto de cada leitor.

Nesse sentido, é necessário lutarmos por uma educação que abranja todas as camadas sociais, visto que “é preciso que haja, pois, condições para o letramento” (SOARES, 2009, P. 48). E, além da escolarização real e efetiva que começa nos primeiros anos da criança, é imprescindível que haja olhares voltados para aqueles adultos que se encontram em idade avançada e não possuem mais condições de começar pela base educacional. Então, conforme Street (2014), a educação torna-se indispensável para além do modelo autônomo, buscando um letramento ideológico, voltado para as práticas linguageiras concretas que surgem em determinados contextos sociais.

Freire (2019) pontua que o trabalho com a leitura e a escrita (ou uma proposta de alfabetização ressignificada, já que o termo letramento ainda não era usado) é uma forma de libertação do homem de seus opressores, buscando promover a mudança social necessária para a “humanização” do sujeito. Consequentemente, o letramento é um direito humano que deve independer das condições econômicas e sociais de determinados grupos, e, medir este letramento pode ser entendido como o nível de distribuição desse direito e se este foi efetivamente alcançado por eles (SOARES, 2009).

Ademais, ao lermos Paulo Freire, em especial “Pedagogia do oprimido” e “Educação como prática da liberdade”, percebemos a atemporalidade em seus ensaios, visto que, após 70 anos da publicação desses livros, práticas de educação como forma de opressão ainda são difundidas na sociedade. Diante disso, diversos questionamentos circundam a mente de educadores Brasil a fora, pois, com a formação continuada, os discentes buscam trabalhar com uma educação que seja de fato libertadora. Mas, afinal, o que seria uma educação opressora e quando esta se torna libertadora?

A princípio, precisamos entender que “conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem” (FREIRE, 2020, p. 19), isto é, tanto os postulados de Freire, quanto o ensino que preza pela libertação do estado de oprimido não buscam doutrinar, mas, apenas propor uma criticidade para mudar a realidade opressora.

Essa conscientização deve se dar para que as massas possam entender seu contexto social e buscar discutir e melhorar as “insatisfações sociais” que as perpassam. Nesse sentido, Foucault (2014, p. 10) menciona que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

Para tanto, o docente necessita abrir as portas para um ensino voltado para a ‘autonomia do oprimido’, sendo que se deve estabelecer um diálogo crítico a ponto de o sujeito entender e conhecer sua realidade para poder transformá-la e, assim, recuperar sua “humanidade”, que fora roubada pelo opressor. Portanto, é preciso refletir sobre as causas da opressão, para que ocorra a luta pela libertação. Diante disso, podemos ter como exemplo, a realidade de mulheres encarceradas e o ambiente prisional, que necessitam de uma educação emancipadora, pois entendendo o seu lugar de fala, e o motivo de estarem ali, elas podem se reintegrar à sociedade após a saída do presídio.

Pensar numa educação emancipadora é nos atentarmos para uma perspectiva sócio-educacional que ultrapasse os muros das escolas. Nessa linha de pensamento, Street (2014) demonstra sua indignação em relação ao chamado letramento dominante, pois questiona quando uma variedade particular é considerada como único letramento e como essa única variedade foi associada à escolarização, marginalizando as outras. Assim, “letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p. 121). Alega-se que as concepções de Letramento dominantes, sendo o Letramento com L maiúsculo e estando no singular, são construídas e reproduzidas de tal maneira a ignorar as alternativas, ou, até mesmo, “a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento” (STREET, 2014, p. 121).

Com isso, associou-se o letramento às práticas educacionais de ensino e aprendizagem, no qual os alunos são vasos vazios prontos para receberem ensinamentos e os decorarem. Assim, questiona-se: há letramentos fora da sala de aula? E o contexto em que o sujeito está inserido, deve ser levado em conta? É possível encontrar letramentos dentro de um presídio? Mulheres presas que abandonaram a escola, fracassaram em termos de letramento?

Muitas perguntas surgem ao discutirmos o tema, e acredito que questionar o ensino considerado “padrão” é uma forma de resposta a essas indagações. Questionar é libertador, visto que ao entendermos o nosso local de fala e nos descobriremos sujeitos sociais, buscaremos solucionar problemas que nos colocam no lugar de oprimidos. Assim,

o letramento dominante pode ser considerado uma forma de opressão, visto que muitos vão à escola e não entendem o porquê de estarem aprendendo os conteúdos “transmitidos” pelos professores, agentes considerados, na maioria das vezes, como os únicos detentores do conhecimento.

Talvez, a evasão escolar se dê porque o ensino está baseado em uma concepção de letramento que tem por base o modelo autônomo, ou seja, “um conjunto separado, reificado de competências “neutras”, desvinculado do contexto social” (STREET, 2014, p. 129). Destarte, há um distanciamento entre a língua e o sujeito, uma imposição de regras, como se os aprendizes fossem apenas receptores passivos, e também há maneiras de ensino que repassam os processos sociais de leitura e escrita como se fossem competências independente e neutras, além de serem “carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia” (STREET, 2014, p. 130).

Portanto, os discentes saem da escola acreditando que fracassaram na aprendizagem, isso em termos dominantes. E os letramentos que os constituem como seres históricos que estão internalizados neles? Esses são esquecidos, não são mencionados, pois a sociedade, de forma equivocada, preza pelo letramento adequado, que “propicia” habilidades de leitura e escrita associados à escolarização e que são testados por meio de provas e testes. Há uma medição de aprendizagem e aqueles que não alcançam o mínimo permitido são considerados iletrados, além de estarem na base da pirâmide social e de poder.

Diante disso, compreendemos que a língua é um poderoso instrumento de dominação. Street (2010; 2012; 2014), por meio dos Novos Estudos do Letramento (NEL), pontua em seus postulados a necessidade de respeitarmos os tipos de letramento os quais o sujeito adquire fora da escola, como em sua casa e/ou em sua comunidade. Assim, como dito anteriormente, surge o modelo ideológico de letramento, que prioriza os estudos de “práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 09).

Por isso, leitura e escrita não devem ser consideradas apenas simples habilidades técnicas, devemos pensar para além desses termos, entendendo que os letramentos fazem parte da constituição do sujeito. Assim, entendemos que existem diversos tipos de letramento e, por essa razão, deve-se ensinar leitura e escrita a partir desses conhecimentos pré-existentes.

Dessa forma, compreendemos que o ensino da leitura e da escrita, para além do letramento dominante (STREET, 2014), deve ser dialógico (BAKHTIN, 2011) e voltado

para uma concepção ideológica (LEA; STREET, 2014), sempre levando em consideração o contexto social e a voz das minorias. Paulo Freire escreve que os opressores devem deter a opressão por meio da reflexão crítica e, com isso, gerar um processo de permanente libertação. Isso só ocorre com a quebra de paradigmas tradicionais, que estão voltados para uma educação bancária, na qual os alunos são meros depositários e o professor é o detentor do saber.

Há uma passagem em que Freire (2019) utiliza a citação de um de seus alunos, ao aduzir que chegou ao curso de capacitação, no qual analisam o papel da conscientização, ingênuo e, ao descobrir-se ingênuo, começou a tornar-se crítico. Pois bem, isso demonstra justamente a importância da conscientização de nos inserirmos no processo histórico, buscando a nossa afirmação como sujeitos. Podemos perceber como a grandeza da obra de Freire (2019, p. 41) é imensurável, principalmente por sua luta pela “humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”. Sempre que o citam como patrono da educação, devemos pensar em sua trajetória, ensinando a transgredir, a buscar liberdade e emancipação, que contou com muitas barreiras e muitos opressores. Com isso, questiono: estaríamos dispostos a sair da nossa zona de conforto para aplicar os postulados desse mestre?

Espero que nós educadores entendamos que sair da zona de conforto requer muito estudo e superação de limites impostos por instituições/sujeitos que desestimulam seu trabalho e diminuem seu ideário. Para nos afirmarmos como educadores que aplicam a “educação como prática da liberdade”, não devemos partir da premissa dos opressores, e, com isso, precisamos entender a importância de “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2019). Nesse segmento, o rompimento da dicotomia educador e educando é passo essencial para a mudança na situação de opressão. Assim, ambos educam e aprendem em comunhão advindos de um processo problematizador. Por isso:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2019, p. 98).

Ou seja, quanto mais perpetua-se a contradição educador-educandos, mais há o ajustamento às regras estabelecidas, em que todas são consideradas corretas para uma sociedade “igualitária”. Por isso, os educandos não desenvolvem a criticidade necessária para sair do lugar de oprimido e, assim, não são inseridos no mundo, “(...) como transformadores desse. Como sujeitos” (FREIRE, 2019, p. 83). Logo, o diálogo é o cerne

da constituição do sujeito como ser histórico, visto que só a partir dele podemos ter consciência do mundo, de poder colocar-se nele e opor-se, também. Então, o mundo, por meio da dialogicidade, mediatiza os seres e, assim, estes humanizam-se e libertam-se dos opressores, saindo do estado de oprimido.

Empoderamento, palavra que se tornou mundialmente símbolo de lutas e que carrega um significado grandioso, o de busca pela libertação dos oprimidos de seus opressores, o de consciência social, o de persecução de direitos individuais. Podemos nos remeter aos postulados de Freire, que em seu caminho como educador nos ensinou a importância de descobrirmos quais são as grades e os agentes responsáveis por nossa ‘prisão’. Prisão não no sentido literal, mas na acepção de estado de detenção mental, de estarmos em uma condição de opressão sem ao menos sabermos e, por isso, aceitarmos as circunstâncias que emergem em nossas vidas.

Logo, ensinar por meio dos estudos dos Letramentos é significativo, uma vez que esse fenômeno possibilita uma aproximação entre teoria e prática e, assim, os rendimentos e o desempenho dos estudantes aumentam gradativamente, além da sua efetiva e permanente “humanização” (FREIRE, 2019). Outrossim, os Letramentos são inseparáveis dos contextos sócio-históricos nos quais emergem a leitura e escrita (SOARES, 2009). A esse respeito, Oliveira (2010, p. 329) assevera que

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas [...]

Nesse sentido, os Projetos de Letramento surgem como uma organização didática eficaz em meio a tentativas frustradas de melhoramento escolar e como uma busca pelo desenvolvimento social e consciência cidadã dos estudantes. Essa proposta prioriza a aprendizagem efetiva, levando em consideração o contexto do aluno e os usos reais da leitura e escrita, por meio dos Gêneros do Discurso. Então, tais projetos são considerados formas transgressivas que ultrapassam fronteiras e que rompem “com a linearidade da organização curricular”, permitindo a reorganização de programas e ementas dos cursos de formação (MARQUES, 2016, p. 115).

Nessa prática, o professor torna-se um agente de letramento, isto é, “um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade” (KLEIMAN, 2016, p. 82). Ele ressignifica sua prática e compreende que além de ensinar está aprendendo com os alunos, esquecendo a velha

concepção de transmissor de conteúdo para alunos considerados “vasos vazios” (FREIRE, 2019) ou “folhas em branco” (VYGOTSKY, 2003).

Portanto, os Projetos de Letramento possibilitam que o professor ensine transgressivamente (PENNYCOOK, 2006; HOOKS, 2017), ou seja, o docente tem a possibilidade de ultrapassar os limites da sala de aula para promover mudanças sociais, além das trocas de experiências e a formação da consciência crítica dos agentes que estão dentro desse contexto de práticas e eventos de letramento. Por isso, o professor tem um papel fundamental na formação do aluno e na sua emancipação, tornando-se um sujeito livre das prisões instituídas por uma sociedade opressora.

E é nesse sentido que devemos introduzir a discussão a respeito da dialogicidade como a essência de uma educação como prática da liberdade (emancipação) de Freire (2019, na qual ele tece comentários a respeito do diálogo como fenômeno humano e explicita que a palavra é mais que um meio para que ele se faça. Logo, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, isto é, a palavra deve ter uma interação entre ação e reflexão (FREIRE, 2019, p. 107).

Por outro lado, uma palavra sem sentido dentro de determinado contexto, uma “palavra inautêntica”, não age em prol da mudança de realidade, tornando-se alienada e alienante (FREIRE, 2019). Esta palavra é oca, “[...] da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” Freire (2019, p. 108).

Na escola, onde ainda predomina o ensino tradicional e bancário, o ler e escrever pauta-se em palavras inautênticas, dado que o contexto social de cada aluno não é levado em consideração. Assim, quando se ignora essa realidade, há a formação de sujeitos ‘oprimidos’, que apenas buscam cumprir a carga horária, quando não há evasão escolar. Nesse liame, constatamos em nossa pesquisa que muitas mulheres encarceradas saíram da escola muito cedo por questões ligadas a filhos e casamento, mas inferimos que essa decisão está ligada à lacuna estrutural escolar, que não possibilitou uma educação emancipadora para que elas pudessem refletir sobre suas realidades e sobre possíveis possibilidades, além de encobrir o sistema patriarcal. Inegavelmente,

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é silêncio que os

homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2019, p. 108).

Enfim, dizer essa palavra verdadeira é transformar o mundo, portanto, é direito de todos, não devendo ser privilégio de alguns poucos dizê-la sozinho ou dizê-la para os outros como uma determinação, como se roubasse a palavra aos demais (FREIRE, 2019). Isso porque “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2019, p. 109). Não obstante, é primordial que aqueles que tenham o direito à palavra negado o reconquistem, impedindo “que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2019, p. 109). Por certo,

se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019, p. 109).

A conquista do mundo deve ser dialógica, sendo a palavra, logo o diálogo, instrumento pelo qual os sujeitos enunciam em favor da libertação, e não como uma forma de sobreposição de sujeitos, ocorrendo a alienação (FREIRE, 2019). A palavra deve ser tida “como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade” (FREIRE, 2019, p. 111).

Com isso, Freire (2019) questiona como pode existir diálogo em um ambiente no qual predomina a ignorância de homens que entendem serem superiores a outros, que se consideram donos da verdade e do saber e que se fecham às contribuições dos demais por medo de ocorrer uma superação. Assim, seguir uma educação bancária é simples, pois questioná-la é mais trabalhoso do que aplicá-la.

Notamos que é exatamente isso que ocorre em nossa educação, seja por parte das políticas públicas (esfera governamental: Município, Estado, União) que não estão direcionadas para uma educação de forma significativa (tanto na formação de professores como na educação básica e superior), seja pela falta de humildade de muitos docentes em não aceitarem o caminho da emancipação, pois é mais sinuosa. E mais, “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 2019, p. 113).

O que Paulo Freire (2019, p. 112) sabiamente pontua é que “não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. Essa fé está cada vez mais rara em nossa sociedade atual, principalmente por parte do principal sujeito na formação de uma educação libertadora: o professor. Acreditamos que seja porque, após tantos anos de luta, o cansaço e a desvalorização os atinjam de forma certa, desanimando-os e fazendo-os pensar que tal melhoria é utópica.

Mas, há esperança, pois essa situação (falta de investimento, políticas públicas e formação do professor) surge como um desafio ao qual temos que responder, através do desejo de fazer e transformar, e, assim, a fé nos homens renasce e constitui-se, isto é, “não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação” (FREIRE, 2019, p. 113). “Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens [...]” (FREIRE, 2019, p. 113-114). É claro que não há um diálogo verdadeiro se não há esperança, pois é ela que guia a união dos sujeitos em direção ao ser mais, e isso só se dá, portanto, a partir do pensar crítico (FREIRE, 2019). Finalmente, “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2019, p. 114).

Por isso, a dialogicidade, como prática da liberdade, inicia antes do professor ter contato dentro de sala com os discentes, mas antes, quando ele se questiona o que dialoga com a realidade deles (FREIRE, 2019). E é justamente o que não é realizado pelo “educador-bancário”, que é antidialógico, pois apenas segue o programa que lhe é passado e organizado à sua subjetividade (FREIRE, 2019, p. 116). Assim, o mestre Paulo Freire (2019, p. 116) afirma que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Acrescenta-se a isso a crítica feita por Freire (2019, p. 117) em que aduz a impossibilidade de chegarmos “[...] aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial” no qual “[...] se sentem mais partes que transformadores” para despejar conhecimentos aleatórios ou impor-lhes uma forma alheia às suas vivências, acarretando em uma educação que falhará. Logo, podemos, analogamente, comparar essa explicação com a situação de nossas mulheres, que vivem em um contexto patriarcal, no qual apenas fazem parte e seguem o que é dito pelos homens. Se simplesmente desconsiderarmos suas vivências, espelhadas em machismos, violências e assédios, não poderemos incitá-las à transformação, à conscientização, à humanização.

Então, para o professor humanista ou revolucionário, a ação/situação deve ser transformada por ele com os outros sujeitos e não estes, pois “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (FREIRE, 2019, p. 117). Essa prática está imbricada na missão de levar às massas populares, a partir do diálogo, o conhecimento “não só [da] objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão” (FREIRE, 2019, p. 119).

### **3.3 Prática de leitura dialógica em contextos sociais**

Ao adentrarmos o mundo da pesquisa acadêmica na área da Linguagem, especificamente na Linguística Aplicada, o que perpetua são os estudos e análises da língua em contextos escolares (escolas, universidades, centros de ensino, etc.) ou, em alguns casos, no contexto de formação profissional. Isso demonstra que há uma busca constante por melhorias no sistema educacional, visto que acreditar que se mudarmos e melhorarmos a base do aprendizado, poderemos formar cidadãos capacitados em diversas áreas da vida adulta.

Todavia, ao passo em que os estudos nessas esferas sociais crescem, os trabalhos em outras esferas ficam marginalizados, isto é, o ensino fora da escola e da universidade, como o contexto penitenciário. Por isso, entendo que os estudos devem concentrar-se em letramentos, no plural, que englobem todas as práticas sociais de uso da leitura e escrita, sem estigmatizar nenhum ambiente. Para tanto, devemos entender, como discutido na seção anterior, os letramentos como algo para além da alfabetização (aquisição mecânica do sistema alfabético), sendo estes um processo, uma condição de quem interage com

diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, com diferentes gêneros do discurso, com as diferentes funções que a escrita e a leitura desempenham em nossas vidas (SOARES, 2001).

Segundo Kleiman (2002) o ensino e aprendizagem da leitura utilizada nos primeiros anos escolares, e durante toda a vida acadêmica dos alunos, é aquela que tem como escopo a concepção dominante, isto é, leva em consideração apenas a leitura como mecanismo de decifração e decodificação de signos linguísticos. Com isso, surge uma das inquietações dos professores e pesquisadores da área de linguagens, especificamente nosso trabalho, que perdura há tempos: o porquê de os alunos não lerem e, talvez, o porquê de não gostarem de ler.

A princípio, a atividade de leitura dentro da sala de aula, como discutido anteriormente, torna-se algo pesaroso, uma vez que o ato de ler um texto está, na sua maioria, dissociado do contexto em que tal texto se insere e busca, como principal objetivo, a “leitura gramatical” que “é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais” (KLEIMAN, 2002, p. 17). Em consonância a isso, continua Kleiman (2002, p. 16): “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”.

Ademais, além desse quadro social em relação às condições de leitura, a formação de leitores e suas produções de leitura não são melhores, uma vez que as práticas de leitura são impostas e o significado do texto é apenas um, e geralmente está ligado ao comentário do professor, que é “o leitor privilegiado”. Enfim, “como esperar leituras significativas, produções de significados, construção de “história de leitores”, sujeitos “autores” de suas leituras em tais condições?” (GERALDI, 1988, p. 82-83).

Assim, neste trabalho, seguiremos o entendimento de que a leitura deve ser entendida sob uma concepção dialógica, na qual sua aprendizagem é construída na interação dos sujeitos, isto é, “na prática comunicativa em pequenos grupos”, levando-se sempre em consideração a “leitura com compreensão” e o contexto de cada aluno. Dessa forma, a perspectiva de leitura na qual defendo é a que é entendida como prática social (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Nesse sentido, ao pensarmos nesse ensino de leitura pautado na dialogicidade entre sujeitos em um grupo, nos remetemos ao Pensar Alto em Grupo (PAG), como uma atividade “dialógica e colaborativa, útil” (ZANOTTO, 2014, p. 197). O PAG é uma

prática de letramento, situada numa concepção de linguagem dialógica, pois entende a linguagem como fenômeno social e mediadora das relações sociais estabelecida entre mundo-sujeito. Essa prática se baseia na leitura em grupo, na qual os participantes compartilham sua experiência a respeito do texto, construindo sentidos a partir da interação social e dialógica (BATISTA-SANTOS, 2018). Logo, Batista-Santos (2018, p. 63) afirma que é

(...) crucial determinar que a interação com o outro, face a face, durante os eventos de leitura, contribui para produção de múltiplos sentidos num processo de coconstrução, uma vez que a compreensão da linguagem é realizada em contextos reais e situados.

Por isso, a leitura deve ser aprendida, a princípio, como um processo colaborativo de trocas e (re)significações que partem da interação entre indivíduos, na qual as associações ocorrem de forma livre, permitindo que o sujeito “tenha voz e seja construtor ativo e responsivo dos sentidos nas atividades de leitura” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 63).

Portanto, o PAG segue a concepção dialógica de linguagem e se torna de suma importância na construção de uma educação emancipadora que possibilite a formação de sujeitos leitores, pois à “medida em que os sujeitos vão interagindo por meio da linguagem, exteriorizando suas ideias, seus posicionamentos e coconstruindo sentidos por meio do discurso do outro” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 65).

Não obstante, faz-se necessário tornar claro que nos respaldamos no projeto teórico-metodológico do PAG, conforme será demonstrado em nossos dados, visto que muitos podem associá-lo à concepção do Pensar Alto Individual, que é uma técnica “realizada individualmente, sem a participação ou a intervenção do pesquisador, salvo quando fosse para lembrar o leitor, em caso de silêncio, de que deveria expressar, em voz alta, o que pensava” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 62). Evidenciamos tal ancoragem, pois promovemos uma inspiração no PAG ao considerarmos o nosso contexto de investigação, sendo esse melhor explicitado no capítulo metodológico.

Assim sendo, o PAG é realizado em duas etapas. A primeira é pautada pela distribuição do texto para que os participantes façam uma leitura silenciosa e individual, e, nesse momento, ocorre uma relação texto-autor-leitor (BATISTA-SANTOS, 2018). Em seguida, na segunda etapa, ocorre a construção e reconstrução de sentido de forma colaborativa entre os participantes, pois

(...) os sujeitos leitores têm oportunidade de expor sua compreensão, ou seja, eles colocarão em cena suas vozes e expressarão às subjetividades, com o

propósito de compartilharem as múltiplas leituras, sem receio de interferências e julgamentos apreciativos, ou concepções de certo e errado por parte daquele que medeia a prática (...) (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 64).

Nesse contexto, compreendemos que o PAG, como instrumento democrático, potencializa as reeducandas a assumirem-se leitoras críticas. Em consonância, frisa-se que a leitura é possibilitadora e produtora de dois tipos de situações que tornam o indivíduo leitor ativo. O primeiro é referente à construção desse sujeito como leitor a partir da produção de significação que surge do ato de ler, e o segundo é quando as leituras prévias desse sujeito, “[...] sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente” (GERALDI, 1988, p. 80).

### 3.4 O contexto prisional

Nossas reflexões sobre práticas de letramentos de mulheres encarceradas são embasadas por esse conjunto teórico, de modo específico, uma vez que nos interessamos pelas práticas de leitura nas quais elas estão envolvidas. À vista disso, devemos fazer um breve apanhado sobre o território prisional, que foi denominado por Foucault (2014, p. 223) como uma instituição austera que preexiste ao sistema de leis penais. Para o autor, a prisão,

(...) se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis (...) (FOUCAULT, 2014, p. 223).

Com isso, é evidente que o cárcere tem como justificativa a “humanização”, mas está longe de reeducar. É um lugar que serve para intensificar a criminalidade, na maioria das vezes (FOUCAULT, 2014). Isso ocorre porque ao tornar a detenção uma pena por excelência, ou seja, privar a liberdade do sujeito, ela inicia processos de dominação característicos de uma justiça que se diz igualitária, “mas que é investido pelas assimetrias das sujeições disciplinares” (FOUCAULT, 2014, p. 224). “Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não “vemos” o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 2014, p. 224).

A partir dessa afirmação, devemos entender que apesar de não podermos substituir a prisão, devemos torná-la mais humanitária e passível de transformação. Nesse sentido, reconhecer uma educação pautada nos princípios bakhtinianos e freirianos é o ponto de partida, uma possibilidade, para evitarmos a reincidência e transformarmos o mundo dessas mulheres que se encontram em situações de opressão e desigualdade social.

Nesse sentido, Foucault (2014, p. 230) aduz que o principal instrumento de coerção presente na prisão é o isolamento, visto que “[...] garante que se possa exercer sobre eles [condenados], com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total”. Ou seja, isolar produz solidão, que é uma forma de opressão dos prisioneiros e “[...] assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele”. Por isso, podemos, por analogia, compreender que impedir a educação prisional, ou até mesmo exercê-la sob a forma da concepção bancária (FREIRE, 2019), é uma maneira de isolamento e submissão.

Compreendemos que a prisão se apresenta como um fracasso, quando há uma “manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquência” (FOUCAULT, 2014, p. 267). Além disso, ainda perdura a máxima institucional da “ficha criminal”, que persegue o sujeito mesmo após ter cumprido sua pena, acarretando dificuldades de ressocialização social (FOUCAULT, 2014). Logo,

Deveríamos então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos, não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições (FOUCAULT, 2014, p. 267).

A penalização e, conseqüentemente a prisão, não reprime as ilegalidades, apenas as diferencia, e ao falarmos dessa ‘suposta justiça’, o que sobressai é que “[...] a própria lei ou a maneira de aplicá-la servem aos interesses de uma classe, [...] porque toda gestão diferencial das ilegalidades por intermédio da penalidade faz parte desses mecanismos de dominação” (FOUCAULT, 2014, p. 267). Assim,

não há então natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão: pobres, os magistrados de hoje sem dúvida povoariam os campos de trabalhos forçados; e os forçados, se fossem bem-nascidos, “tomariam assento nos tribunais e aí distribuiriam justiça” (FOUCAULT, 2014, p. 284).

Portanto, “a lei e a justiça não hesitam em proclamar sua necessária dissimetria de classe” (FOUCAULT, 2014, p. 271). Em outras palavras, os números crescentes de pessoas que são presas, a classe, a escolaridade e a cor só confirmam a desigualdade social e toda a miséria enfrentada pela base da cadeia alimentar.

Nesse contexto, ao considerarmos a concepção social do letramento, bem como contrapor a pedagogização deste fenômeno (STREET, 2014), é primordial compreendermos os estudos relacionados à delinquência e violência urbana - inclusive às análises das questões prisionais - ganharam espaço em nosso cenário apenas nos anos 1970, ainda que de forma prematura (SALLA, 2017). Assim, foi exatamente nesse período que Foucault lançou seus estudos sobre o nascimento da prisão, no livro aclamado *Vigiar e Punir*, o que justifica a importância de utilizá-lo na construção teórica desta pesquisa.

Mas, antes, vale ressaltar que estes estudos eram produzidos, em sua grande maioria, por pesquisadores da área do Direito e da Criminologia, e o livro de Foucault limitava-se “a analisar o lugar e funções da prisão na sociedade contemporânea”, acarretando “uma certa impossibilidade de diálogo com outros estudos” (SALLA, 2017, p. 33). Ademais, em nossas pesquisas, também constatamos que o atual cenário de pesquisa em presídios é centrado na investigação de homens encarcerados (RAMOS; OLIVEIRA; 2011; SOUZA; SOUZA; 2019; ARAÚJO, 2018).

Assim, como afirmado por Salla (2017, p. 36), “ao integrar gradativamente a agenda de pesquisa em diversas áreas, os estudos prisionais no Brasil [continuaram] a diversificar e aprofundar questões como a expansão das políticas de encarceramento, as prisões de mulheres, as religiões no ambiente prisional, a educação nos presídios (...)”. Portanto, além de utilizarmos a obra de Foucault sob o viés da leitura dialógica dentro de um presídio, iremos estudar o aprisionamento de mulheres, o que demonstra a relevância social desta pesquisa para os estudos da linguagem e feministas.

Isso posto, estudar a leitura dentro de um presídio, é entender qual o perfil de letramento das mulheres encarceradas, isto é, para além da alfabetização, buscamos analisar se elas têm uma concepção de leitura baseada nas abordagens tradicionais de codificação e decodificação, ou se constituem-se leitoras críticas e reflexivas. Outrossim, entender o contexto prisional é de suma importância, visto que, como pressupõe Bakhtin (2011), a linguagem se evidencia dentro de uma situação real de uso.

Nesse sentido, Freire (2019; 2020) também aduz a importância da educação contextualizada, pois o sujeito só consegue entender sua situação de opressão, e assim

transpor essa barreira, assumindo que a leitura de mundo precede a da palavra e a reflexão crítica e emancipadora que está no cerne desta transformação. Logo, “[...] ler um texto significa ler o próprio contexto em que se insere o leitor, ou seja, seu significado relaciona-se com sua própria história ou conhecimento de mundo” (RAMOS; OLIVEIRA; 2011, p. 10633).

Por isso é que a educação no contexto carcerário é vista como uma forma de “[...] inserção do indivíduo na sociedade, promovendo conscientização e transformação de sua condição atual e para quando adquirir sua liberdade”, e mais, precisa ser assumida e garantida a partir de um viés democrático e político (não é neutra) e comprometida com a realidade social (SCARIOT, 2013, p. 43). A leitura dialógica – o PAG –, conseqüentemente, é um instrumento que possibilitará a superação da condição marginalizante na qual a mulher presa está inserida (SCARIOT, 2013).

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento o método de pesquisa empregado para a realização do trabalho. Delineia-se aqui o modelo utilizado no estudo, o *locus*, os participantes, os instrumentos de geração e coleta de dados e os procedimentos para analisá-los. Assim, saliento que o estudo está pautado na pesquisa qualitativa, inserida na área do conhecimento denominada Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

Assim, vale salientar que irei analisar dados gerados a partir de uma entrevista e duas vivências de leitura, nas quais o grupo investigado é composto por cinco mulheres encarceradas. Portanto, busquei com esse trabalho, responder questões como: o presídio dá o suporte necessário, diferentemente do mundo fora das grades, para o desenvolvimento de letramentos? Essas mulheres descobriram sua voz, por meio da leitura, mesmo estando presas? A leitura no presídio pode ou é emancipadora? Diante disso, estes questionamentos serão respondidos com base na metodologia que será discutida abaixo.

### 4.1 A pesquisa inserida na Linguística Aplicada: caracterização da investigação

A Linguística Aplicada (LA) como área do conhecimento surge no ano de 1940, com enfoque no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por isso é considerada “um campo de investigação relativamente novo” (MOITA LOPES, 2011, p. 11). A princípio, a LA era entendida como a aplicação da linguística, que estava avançando e sendo compreendida como ciência (COSTA, 2013). Todavia, nos anos 70, com Widdowson, ocorre a distinção entre aplicação de Linguística e a LA, a *primeira grande virada* (MOITA LOPES, 2011).

Com isso, Widdowson (1991) propõe que para a LA se tornar uma área autônoma de investigação ela necessitou se desvencilhar da hegemonia da linguística. Entretanto, apesar de se buscar a separação, não se descarta a linguística, pois a LA seria a mediadora da teoria linguística e o ensino de línguas. Entende-se que nenhuma área do conhecimento sozinha seria capaz de teorizar os processos de ensino-aprendizagem de línguas, visto a sua complexidade, daí advém “a questão da interdisciplinaridade” da LA (MOITA LOPES, 2011, p. 16).

A partir disso, ocorre uma *segunda grande virada* na LA: os estudos nessa área começam a sair do contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e se

expandem para pesquisas relacionadas com o campo dos letramentos e até mesmo em outras instituições além da escola (MOITA LOPES, 2011). É nessa segunda virada que a presente pesquisa se situa. E é exatamente neste contexto que se encontram os Novos Estudos do Letramento (NEL), que buscam aspectos ideológicos e socioculturais nos mais diversos contextos sociais em que a linguagem esteja presente (STREET, 2014).

A LA como área do conhecimento é vista como sistematizadora de múltiplos domínios dos mecanismos do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupações com a linguagem. Ela é mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta (CELANI, 2000). Por isso, a LA averigua o uso da linguagem em diversas situações sociais, isto é, ela “parte da observação de uma prática de linguagem para a teorização sobre problema dessa prática”, por isso ela pega emprestado hipóteses de outras áreas (COSTA, 2013, p. 290).

Isso porque, conforme Costa (2013, p. 290) preleciona, a LA é uma área “de investigação linguística” e, para tanto, utiliza-se de observações da linguagem em seu contexto de uso no mundo real, justamente o oposto da língua idealizada. O corolário lógico desta vinculação é o que fora registrado por Moita Lopes (2011, p. 17-18), quando nos diz que: “Foram essenciais aqui os *insights* de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação”.

Nessas circunstâncias, a LA assume uma perspectiva indisciplinar e crítica, e abandona a necessidade de se limitar à Linguística como componente teórico importante na construção de saberes, visto que as compreensões sobre linguagem podem vir de outros campos do conhecimento (MOITA LOPES, 2011). Em uma visão mais ampla, Alastair Pennycook concebe a LA como crítica (LAC) e a entende “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”, isto é, compreendendo-a como um “conhecimento transgressivo”, no qual o modo de pensar e fazer é sempre problematizador, diferente da LA interdisciplinar, no qual as disciplinas continuam a ser vistas como estáticas (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Dessa feita, a LAC promove um novo complexo de questões e interesses, tais como “identidade, sexualidade, acesso, ética, **desigualdade** [...] que até então não tinham sido considerados como de interesse da LA” (PENNYCOOK, 2006, p. 68, grifo nosso).

Logo, Moita Lopes (2009, p. 19) pontua que a LA

[...] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos [...] para compreender o mundo atual.

Isso também é assumido por Pennycook (2006, p. 76), que enfatiza que a concepção de LA transgressiva “tem o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e o por que atravessa” e pode ser resumida do seguinte modo:

[...] ela se baseia em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade. Aqui “transgressivo” se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais. [...] A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para ação e a mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Assim, utilizo na presente pesquisa a concepção de LA transgressiva e antidisciplinar que é discutida por Pennycook, visto que este trabalho perpassará os estudos da leitura como processo excludente e as vozes de mulheres encarceradas, isto é, estudaremos as posições de sujeitos “que falam de posições marginalizadas” e que sofrem discriminação “em suas vidas como aprendizes de línguas” (PENNYCOOK, 2006, p. 69).

O sujeito dessa LA transgressiva está ligado à fluidez e aos processos de poder e desigualdade, no qual a linguagem reflete o que ele é, “ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo” (MOITA LOPES, 2009, p. 21). Por isso, esse sujeito é construído em práticas discursivas, isto é, eles são os discursos em que circulam, podendo modificá-los no contexto real em que estão, “a racionalidade tem corpo e história: é um reino da ideologia” (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Essa concepção de LA, portanto, nos permite investigar a leitura como prática emancipadora em contextos que rompem concepções centralizadoras de aquisição do conhecimento. Com isso, muitos estudiosos como Ramos, Oliveira (2011); Souza, Souza; (2019); Araújo (2018) e Scariot (2013), estão cada vez mais interessados nos processos de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura voltados para ambientes fora de escolas e universidades, como presídios femininos.

Diante do exposto, a presente pesquisa é relevante, pois elucida novas formas de letramento de sujeitos marginalizados – mulheres encarceradas - entendendo como ocorre a aprendizagem da leitura com compreensão fora de ambientes formais e dentro de um presídio feminino. Nesse contexto, situamo-nos em uma abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza interpretativista. Dessa forma, a abordagem qualitativa se vale da interpretação da situação de aprendizagem da leitura como forma de letramento, buscando entender se o ambiente de aprisionamento é um ambiente que possibilita práticas sociais de leitura (MOITA LOPES, 2006).

Então, nesse método de pesquisa, os conceitos e as teorias surgem a partir de dados e os tornam exemplos concretos e descrevem as principais ocorrências observadas no contexto social (DIVAN, 2008). Assim, “a pesquisa qualitativa tem como meta descobrir a teoria e não somente verificá-la”, isto é, seu principal objetivo é documentar os eventos a serem pesquisados e identificar o que eles significam para os participantes da pesquisa, dando ênfase à qualidade, ao que é destacado no contexto social (DIVAN, 2008, p. 189).

Portanto,

observar as ações dos indivíduos é importante para se entender o que essas ações significam para eles. Entretanto, muitas vezes é preciso perguntar aos participantes de um evento os significados de suas ações através de entrevistas para que haja um bom entendimento do que está ocorrendo na interação. A observação e as perguntas são feitas de diversas formas: notas de campo escritas por um observador, entrevistas, gravações em áudio e em vídeo e coleta de documentos que forneçam mais detalhes do evento (DIVAN, 2008, p. 189-190).

Ademais, Moita Lopes (2006) pontua que a pesquisa qualitativa inserida na visão interpretativista etnográfica tem por foco principal a perspectiva dos participantes dentro de um contexto social. Portanto, não se pode ignorar a visão dos pesquisados, pois a linguagem é o que determina o fato social e o meio para se ter acesso à sua compreensão (DIVAN, 2008).

#### **4.2 O contexto da pesquisa**

O contexto de pesquisa, como dito anteriormente, é o de uma Unidade Estadual Prisional Feminina (UPF) que se situa na capital tocaninense, Palmas. Esta Unidade é gerida pela Secretaria de Cidadania e Justiça do Tocantins (SECIJU), mais especificamente pelo Sistema Penitenciário e Prisional do Estado. Ela conta com 33 servidores, homens e mulheres, que trabalham em escala de plantão, isto é, laboram 24

horas e têm 72 horas de descanso, e na área administrativa, de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial. Com isso, podemos concluir que o sistema é rotativo e as reeducandas têm contato com muitos servidores. Ademais, a Unidade tem uma pedagoga que trabalha em dias úteis, das 8 horas às 12 horas da manhã, auxiliando no desenvolvimento do projeto Remição pela Leitura e, também, na promoção das aulas referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Essa Unidade contém 6 celas, sendo dois ambientes, cela 5 e 6, de aproximadamente 57,85 m<sup>2</sup> com várias camas umas ao lado das outras, no qual todas as internas ficam juntas, e são comumente conhecidas como “latões”<sup>7</sup>. Além disso, tem um segundo tipo de cela, como as celas 1, 2, 3 e 4, que contêm 5,5 m<sup>2</sup>, conhecidas como “carandiru”<sup>8</sup>. Essas celas são escuras, úmidas e superlotadas e têm banheiros dentro, contendo um vaso, uma pia e um chuveiro, fazendo jus ao nome dado pelas reeducandas. Aquelas são mais arejadas e claras com um banheiro separado por paredes dos lados, mas também contêm mais mulheres do que a sua capacidade permite.

A UPF tem uma área comum, onde as reeducandas tomam banho de sol, e uma biblioteca que também funciona como sala de aula e parlatório em tempos normais, mas, atualmente ela é um espaço voltado para a quarentena das novatas. A biblioteca tem aproximadamente 11,75 m<sup>2</sup>, contém duas prateleiras de ferro com livros variados e algumas cadeiras escolares. Em relação aos livros, estes são velhos e sucateados, não contendo exemplares contemporâneos, em sua maioria são doações de entidades de caridade ou de projetos desenvolvidos em Faculdades.

Infiro, a partir das observações<sup>9</sup>, que a separação das detentas por cela ocorre a partir do seguinte critério: as de menor periculosidade ficam nas celas 5 e 6, nas quais todas ficam juntas, e as celas do “carandiru” abrigam as presas de maior periculosidade ou que são faccionadas<sup>10</sup>, pois elas podem causar conflitos com as colegas. Além disso, é nítido que não há a separação conforme disposto na lei de execuções penais (LEP), pois não há celas suficientes para que sejam separadas as presas definitivas das provisórias,

---

<sup>7</sup> São conhecidas como latões por terem em suas paredes grades de ferro.

<sup>8</sup> Essas celas são semelhantes àquelas que existiam na antiga Casa de Detenção de São Paulo, que era comumente chamada de Carandiru, e foi retratado no filme de mesmo nome.

<sup>9</sup> Nos foi informado que a separação é sigilosa e que não há a possibilidade de fazê-la de acordo com os preceitos legais, contidos na Lei de Execução Penal (LEP). Assim, a Lei nº 13.167 de outubro de 2015 alterou o artigo 84 da LEP, e determina a separação dos presos em provisórios e condenados e conforme a gravidade do crime cometido.

<sup>10</sup> Mulheres que participam e são afiliadas de facções criminosas, como Comando Vermelho e Primeiro Comando da Capital (PCC), entre outras.

demonstrando mais uma vez que nosso sistema é falho. Isso implica dizer, que é necessário ações e políticas sociais que garantam dignidade também àqueles que estão reclusos.

Elas não têm televisão ou ventiladores nas celas; os colchões são velhos e em péssimo estado, o que facilita a proliferação de doenças, como sarna. Ademais, por estarem em ambientes úmidos e com condições de higiene precárias, elas têm muitos problemas de fungos nas regiões íntimas. Além disso, elas não têm consultas psicológicas, e acredito que isso não esteja ligado apenas à pandemia, pois pelos relatos pude inferir que isso sempre foi uma realidade latente na Unidade.

É importante salientar que a UPF está com restrição de acesso em virtude da pandemia do Coronavírus, conforme Portaria Seciju/TO nº 376, de 24 de maio de 2021, publicada no Diário Oficial do Estado nº 5.854. Por isso, as aulas, que ocorriam de segunda-feira a quinta-feira, e atividades presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. Logo, as presidiárias não recebiam visitas de familiares e de advogados ou defensores públicos, apenas ligações por vídeo via plataformas *onlines*, como *Google Meet* e *outros*.

Em uma conversa com uma das agentes penitenciárias da Unidade, registrado no diário de pesquisa, foi evidenciado que a pedagoga é a responsável por separar os livros para o Projeto Remição de Pena pela Leitura, mensalmente, isto é, ela reúne uma quantidade e leva em cada cela para que as reeducandas escolham. Todavia, caso elas terminem com muita antecedência, elas podem pedir mais livros, que são enquadrados como leitura recreativa. Quando questionei sobre a escolha das leituras, ela explicou que elas tentam não interferir nas obras, só há interferência se a leitura for de extrema violência.

Vale ressaltar que, ao longo das entrevistas com as mulheres encarceradas, percebi que a leitura que elas mais gostam e sentem prazer é a religiosa, desde a Bíblia a livros que expliquem o texto sagrado. Sobre esse aspecto, importa dizer, que perdi uma oportunidade de compreender o porquê de tal preferência, configurando assim uma lacuna e ao mesmo tempo, um amadurecimento, como pesquisadora em formação, já que percebi a lacuna. Mas, enfatizo que a resposta surgiu aos poucos, nas entrelinhas, isto é, no desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, em conversa com a agente supramencionada, perguntei se ela teria alguma consideração a esse respeito e ela me respondeu que a maioria das mulheres quando adentram o presídio estão extremamente frágeis, pois, em sua maioria, são

abandonadas pela família e, para suprir essa falta, elas se agarram às leituras religiosas e à fé como uma forma de consolo emocional. Ela também explica que mesmo aquelas que não gostam e não têm religião, a princípio, acabam, em algum momento do cumprimento da pena, seguindo o caminho das leituras religiosas. Isso porque as Igrejas, principalmente a Universal do Reino de Deus, levam panfletos, Bíblias e demais materiais, tais como testemunhos de ex-presidiários e vídeos de recomeço, o que faz renascer a esperança da saída do mundo do crime.

Nesse ponto, vale a reflexão a respeito do que foi enunciado por Foucault (2014, p. 119-120), no qual a prisão funciona da seguinte forma: “um horário estrito, um sistema de proibições e de obrigações, uma vigilância contínua, exortações, leituras espirituais, todo um jogo de meios para “atrair para o bem” e “desviar do mal”. E mais, “são fornecidas bíblias e outros livros de religião prática” para que ocorra um processo de transformação do indivíduo inteiro, sendo a prisão “uma máquina para modificar os espíritos” (FOUCAULT, 2014, p. 124).

De fato, isso nos parece de extrema coerência, visto que a solidão e o tempo para se reconectar com Deus pode ser a solução para que os sujeitos “delinquentes” abandonem o mundo da criminalidade. Mas, em verdade, com as condições das prisões brasileiras, e especificamente o da Unidade objeto desta pesquisa (como descrito no item 3.2), não há como este ambiente ser um local de meditação, para que estes sujeitos se tornem dóceis e úteis, isto é, submissos ao sistema social. Não há como a privação de liberdade suscitar o remorso através da reflexão. Foucault (2014, p. 231) diz: “nessa cela fechada, sepulcro provisório, facilmente crescem os mitos da ressurreição”.

Portanto, essa filosofia que perpassa as prisões brasileiras pode ser considerada, de fato, um mito, pois não basta entregar livros religiosos e dar palestras espirituais, é preciso criar um ambiente humano, com condições de higiene, com espaço e práticas positivas de aprendizagem. Logo, além de possibilitar a leitura de livros, tanto religiosos como outros, é preciso estimular a criticidade desses sujeitos, dar voz, isto é, discutir as leituras e estimular o debate, o diálogo, para que eles possam formar sua consciência e transformar sua realidade.

#### 4.2.1 As participantes da pesquisa

A referida instituição contém em torno de 54 a 62 mulheres, mas tem capacidade máxima para 40 reeducandas. Todavia, não podemos saber exatamente quais são presas

provisórias<sup>11</sup> e quais são presas definitivas<sup>12</sup>, visto que esses dados são mantidos em segredo de justiça. Assim, optei por trabalhar com as mulheres que já participam do projeto de Remição de Pena pela Leitura (RPL), que se caracteriza pelo desconto de pena a partir da leitura e resenha de livros, sendo que cada livro absolve a pena em quatro dias. Com isso, a reeducanda tem a possibilidade de remir até 48 dias de pena, no prazo de 12 meses, após ler 12 livros. Ademais, entendo que as detentas que participam, demonstram interesse e comprometimento pela leitura.

Cinco reeducandas participaram do trabalho, em dois diferentes momentos, quais foram: uma entrevista e três vivências de leitura, todas de forma individualizada e por videochamada. Além disso, todas participam do projeto RPL desde que entraram na UPF e apenas duas terminaram o Ensino Médio, sendo que uma terminou fora do presídio, Rose Marie Muraro, e a outra concluiu enquanto estava encarcerada, Simone de Beauvoir.

Vale frisar que não iremos discutir aqui quais são suas idades, a cor de suas peles, a quantidade de filhos e quais seus crimes; apenas serão citados quando surgirem em suas próprias falas, visto que entendemos ser de suma importância preservar a identidade dessas participantes. Isso porque, apesar de termos avançado significativamente ao longo dos séculos, ter “ficha criminal” ainda é algo extremamente negativo perante a nossa sociedade, sendo uma bagagem que infelizmente ainda as acompanhará mesmo após terem cumprido suas penas.

Para tanto, usamos codinomes para citar as falas transcritas na dissertação. Escolhemos utilizar nomes de grandes mulheres que lutaram pelos direitos do gênero feminino, visto que este trabalho busca dar voz às mulheres por meio da leitura, quais sejam: Angela Davis, Simone de Beauvoir, Rose Marie Muraro, Bertha Lutz e Djamila Ribeiro.

Angela Davis é uma filósofa norte-americana que lutou em prol dos direitos das mulheres, principalmente em relação às questões relacionadas ao preconceito racial. Simone, por sua vez, ditou as formas de opressão masculinas à inferiorização de gênero que atingiam, e ainda atingem, o sexo feminino. Rose foi uma ativista brasileira que abriu caminho para as discussões sobre as bases do patriarcado em nosso País. Bertha Lutz foi a maior líder dos direitos das mulheres no Brasil, empenhando-se pela aprovação do

---

<sup>11</sup> A prisão provisória é aquela na qual o sujeito ainda não teve seu processo finalizado, isto é, não houve uma condenação em definitivo.

<sup>12</sup> A prisão em definitivo é aquela em que o preso foi condenado em sentença irrecorrível e deve cumprir a pena imposta no processo.

direito das mulheres de votarem e serem votadas. Por fim, Djamila é uma filósofa brasileira contemporânea que denuncia a violência de gênero e a desigualdade social de mulheres negras.

Nesse ínterim, gostaria de propor uma reflexão a todos a partir da minha vivência. No primeiro encontro que tive com as reeducandas eu estava nervosa, cheia de estigmas que me acompanham desde mais jovem, em virtude de todas as notícias veiculadas na mídia e de todos os estereótipos sobre a criminalidade. Assim, estava com medo de que elas descobrissem mais sobre mim, além do meu nome e/ou de proferir falas que pudessem deixá-las chateadas a ponto de me ameaçarem. Essa construção me afetou e ainda afeta milhares de pessoas, que sempre desconfiam daqueles que passam pelo sistema prisional. Notamos aqui um ‘preconceito mascarado’.

Após conhecê-las e desenvolver diálogos significativos, eu me senti envergonhada pelo meu pensamento prévio, pelo meu ‘pré-conceito’. Logo, como pesquisadora devo alertar que por vezes as discussões não foram desenvolvidas da melhor forma possível, e talvez pareçam uma forma de silenciamento, mas é apenas uma lacuna que ocorreu pela inexperiência e pela inserção em uma sociedade que perpetua tais discursos. Além disso, devo pontuar a dificuldade enfrentada para ter contato com essas mulheres, pois estávamos em meio ao ápice da pandemia da Covid-19.

Logo, para que eu conseguisse ter videochamadas com as detentas, fiquei em tratativas com o Sistema Penitenciário e com o Juiz da execução penal por três meses. Quando consegui, eles impuseram diversas restrições, como poucos encontros e contato com apenas cinco mulheres, além do curto tempo de entrevistas e discussões. Então, eu constatei, sim, que as pesquisadas sentiam a necessidade de conversar, como se estivessem em uma sessão de terapia, mas, por não ter um tempo suficiente e por não ter formação necessária para aconselhá-las, eu redirecionava as conversas para as perguntas de pesquisa e para a discussão dos textos.

Realmente, sinto que isso poderia ter sido evitado e eu poderia tê-las deixado falar e externar todas as suas angústias, sentimentos e conclusões sobre suas vidas dentro de uma Unidade Prisional insalubre. Mas, friso que devemos compreender as condições nas quais a pesquisa foi realizada com todas as imposições advindas da gestão e, portanto, compreender as lacunas existentes.

### 4.3 Procedimentos de coleta de dados

Para coleta de dados, solicitamos às reeducandas a participação em uma entrevista e em três vivências de leitura que apresentaram questões geradoras de dados, a fim de compreendermos o contexto social e conhecer as práticas de letramento (leitura) que as entrevistadas já possuíam previamente à participação nesta pesquisa. Importa dizer que houve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, característico dessa perspectiva (GIL, 2007).

Em relação ao levantamento bibliográfico, nos valem do aporte teórico de obras (artigos, ensaios, livros, resultados de pesquisa, entre outros) da corrente da Linguística Aplicada transgressiva, centrado na noção de leitura enquanto prática social, além de estudos complementares.

#### 4.3.1 A entrevista

A entrevista foi o primeiro momento com as reeducandas e foi realizada via plataforma *Google Meet*, visto que em virtude da pandemia da Covid-19 nós não tivemos contato pessoal com elas, pois a Secretaria de Cidadania e Justiça publicou, no dia 27 de maio de 2021, no Diário Oficial do Estado do Tocantins, a Portaria SECIJU/TO nº 376, proibindo a entrada de terceiros nas Unidades Prisionais. Assim, a solução encontrada foi o desenvolvimento da pesquisa por meio de vídeo, sendo que gravamos apenas o áudio para preservar a imagem da reeducanda.

Ademais, as entrevistas foram feitas de forma individual, em sala reservada na Unidade, e tiveram duração de 15 a 20 minutos por participante. Vale acrescentar que em vários momentos tivemos problemas de conexão com a internet, gerando interrupções nos diálogos. Porquanto, por ser de forma *online*, por ter apenas um celular disponível na UPF e para evitar aglomerações com as agentes, não houve uma alternativa, a não ser a adaptação à chamada de vídeo. As perguntas que utilizamos seguiram o seguinte padrão: para você, o que é leitura? Você gosta de ler? Quais tipos de livros? Você acredita que a leitura é importante para o seu desenvolvimento?

Claro que por ter questões geradoras, em alguns momentos, tivemos que adaptar as perguntas ou fazer outros tipos de questionamentos, além de precisarmos dar atenção às questões pessoais de cada detenta. Por vezes, percebi que elas se sentem extremamente sozinhas e desamparadas, apesar de estarem em celas com várias outras mulheres, o que

evidencia a necessidade de apenas ouvir suas inseguranças e angústias. A pesquisa qualitativa possibilita essa aproximação de pesquisador/a com participantes. Não poderíamos dar as costas a esses problemas, ratificando, assim, o caráter social e dialógico que assumo nesta pesquisa. Além disso, essa postura assumida possibilitou o princípio alteritário (colocar-se no lugar do outro). Assim, meu processo metodológico foi ressignificado.

Por questões de segurança e por ser norma institucional, todas estavam acompanhadas de agentes penitenciárias<sup>13</sup>, o que não influenciou na desenvoltura das discussões. Mas, vale salientar, que todas estavam com as mãos para trás, algemadas, o que, com certeza, gerou um certo desconforto físico. Porém, sempre primamos pelos cuidados em preservar a identidade e bem-estar da participante, bem como preservando-a de riscos como: constrangimentos, vergonha e ansiedade no momento da entrevista, apesar de termos que seguir as normas de segurança do estabelecimento carcerário.

#### 4.3.2 Vivências de leitura: uma inspiração no Pensar Alto em Grupo

Além da entrevista, fizemos vivências de leitura a partir de textos previamente selecionados e que contemplam temáticas atuais, por meio da inspiração à prática de letramento denominada Pensar Alto em Grupo (PAG). O Pensar Alto em Grupo, segundo Zanotto (2007, p. 102) é “uma prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos. Em outras palavras, eles socializam os diferentes sentidos”.

Ainda, segundo Batista-Santos (2018), o PAG se constitui por meio de duas etapas. Na primeira, o professor entrega textos para as participantes para serem lidos, com indicação que ela seja feita de maneira silenciosa e individualmente. Já na segunda, “o sujeito leitor tem oportunidade de expor sua compreensão, ou seja, ele colocará em cena sua voz e expressará às subjetividades” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 64).

Assim, entendemos que o pensar alto individual vai de encontro à perspectiva assumida por esta pesquisadora, mas, apesar da interação ocorrer apenas entre a mediadora e a participante, nós conseguimos perceber, a partir das transcrições, que cada reeducanda, em algum momento, compartilhou a leitura com as suas colegas de cela e desenvolveu essa prática social de pensar alto em grupo. Ademais, em muitas falas, nós

---

<sup>13</sup> Exigência da Instituição Participante.

concluimos que houve, sim, o compartilhamento de diferentes sentidos e a expressão contundente das subjetividades de cada mulher encarcerada.

Para corroborar, apresentamos trechos retirados da entrevista e da primeira vivência, no qual a reeducanda Angela Davis demonstra justamente a interação que ocorre dentro da cela, com as demais mulheres.

**Mediadora:** você discute esses livros com essas colegas de cela?

**Angela Davis:** discuto sim:: elas meu deus:: elas fica assim "eu não entendo como você consegue decorar os livros do início ao fim" eu "não é decorar:: é gostar:: você não vai olhar o livro pela capa você tem que ver o conteúdo... porque ele nem toda história começa bom:: entendeu? então para você saber o conteúdo: ... do livro você tem que ir mais a fundo:: aí você vai descobrir que tem:: {

**Mediadora:** entendi

**Angela Davis:** { de bom pra você

**Angela Davis:** Muito legal entendeu?... e eu fiquei muito muito -- as minhas colegas leram em cela, gostaram MUITO... algumas escreveram pra levar pra vida...

Os textos utilizados foram: ‘*A águia que quase virou galinha*’, de Rubem Alves; ‘*A moça tecelã*’, de Marina Colasanti; e ‘*Assim eu vejo a vida*’, de Cora Coralina. Escolhemos estes textos por possibilitarem reflexões emancipadoras a respeito de situações que vivenciamos diariamente em nossas vidas, em todos os contextos. Frisamos que, apesar de termos discutido os três textos, neste trabalho utilizaremos as falas retiradas de diálogos do texto de Rubem Alves e de Marina Colasanti, porque achamos oportuno recortar trechos que se interligam de alguma forma, além de prezarmos pela qualidade, e não pela quantidade de análises de dados. Ou seja, se usássemos o recorte de dados de todas as vivências, acabaríamos fazendo uma análise superficial, o que não nos agradaria, visto a riqueza de questões sociais que transparecem em cada fala. A seguir, inserimos os textos que foram utilizados nas análises na íntegra.

### Quadro 01 – A águia que quase virou galinha.

#### A águia que quase virou galinha

Rubem Alves

Era uma vez uma águia que foi criada num galinheiro. Cresceu pensando que era galinha. Era uma galinha estranha (o que a fazia sofrer). Que tristeza quando se via refletida nos espelhos das poças d'água tão diferente! O bico era grande demais, adunco, impróprio para catar milho, como todas as outras faziam. Seus olhos tinham um ar feroz, diferente do olhar amedrontado das galinhas, tão ao sabor do amor do galo.

Era muito grande em relação às outras, era atlética. Com certeza sofria de alguma doença. E ela queria uma coisa só: ser uma galinha comum, como todas as outras.

Fazia um esforço enorme para isso. Treinava ciscar com bamboleio próprio. Andava meio agachada, para não se destacar pela altura. Tomava lições de cacarejo.

O que mais queria: que seu cocô tivesse o mesmo cheiro familiar e acolhedor do cocô das galinhas. O seu era diferente, inconfundível. Todos sabiam onde ela tinha estado e riam.

Sua luta para ser igual a levava a extremos de dedicação política. Participava de todas as causas. Quando havia greve por rações de milho mais abundantes, ela estava sempre na frente. Fazia discursos inflamados contra as péssimas condições de segurança do galinheiro, pois a tela precisava ser arrumada, estava cheia de buracos (nunca lhe passava pela cabeça aproveitar-se dos furos para fugir, porque o que ela queria não era a liberdade, era ser igual às outras, mesmo dentro do galinheiro).

Pregava a necessidade de uma revolução no galinheiro. Acabar com o dono que se apossava do trabalho das galinhas. O galinheiro precisava de nova administração galinácea. (Acabar com o galinheiro, derrubar as cercas, isso era coisa impensável. O que se desejava era um galinheiro que fosse bom, protegido, onde ninguém pudesse entrar – muito embora o reverso fosse “de onde ninguém pudesse sair”).

Aconteceu que, um dia, um alpinista que se dirigia para o cume das montanhas passou por ali. Alpinistas são pessoas que gostam de ser águias. Não podendo, fazem aquilo que chega mais perto. Sobem a pés e mãos, até as alturas onde elas vivem e voam. E ficam lá, olhando para baixo, imaginando que seria muito bom se fossem águias e pudessem voar.

O alpinista viu a águia no galinheiro e se assustou.

- O que você, águia, está fazendo no meio das galinhas? Ele perguntou. Ela pensou que estava sendo caçoada e ficou brava.

- Não me goza. Águia é a vovozinha. Sou galinha de corpo e alma, embora não pareça.

- Galinha coisa nenhuma, replicou o alpinista. Você tem bico de águia, olhar de águia, rabo de águia, cocô de águia. É ÁGUIA. Deveria estar voando... E apontou para minúsculos pontos no céu, muito longe, águias que voam perto dos picos das montanhas.

- Deus me livre! Tenho vertigem das alturas. Me dá tonteira. O máximo, para mim, é o segundo degrau do poleiro, ela respondeu.

Fonte: Adaptado de Alves (2021, s.p.).

### Quadro 02 – A moça tecelã.

#### A moça tecelã

Marina Colasanti

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lâ cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lâs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lâs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Fonte: Adaptado de Colasanti (2021, s.p.).

Por fim, por não dispormos de muito tempo e, como já dito antes, por estarmos em uma situação excepcional de pandemia nacional, nós entregamos os textos apenas um dia antes de cada vivência. Além disso, não foi permitido que entrevistássemos e fizéssemos vivências com mais de cinco mulheres, pois nos informaram que seria difícil tirar mais de cinco reeducandas da carceragem, visto que precisariam de mais agentes e, com isso, ocorreria uma exposição e um risco maior de contaminação. Outrossim, nós

não pudemos escolher as participantes, apenas delimitamos que precisaria fazer parte do projeto RPL e os servidores da UPF priorizaram as mulheres que têm bom comportamento.

#### 4.4 Procedimentos de análise de dados

Todos os dados gerados foram utilizados apenas para fins da pesquisa, garantindo o anonimato das pesquisadas. Desse modo, todas as informações obtidas foram usadas exclusivamente para atender os propósitos desta pesquisa, não sendo permitido o uso para outros fins. Também, a privacidade e segurança das informações coletadas neste trabalho são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Além disso, salientamos que a participação dos sujeitos nesta pesquisa foi totalmente voluntária, não havendo qualquer previsão de remuneração sob nossa responsabilidade.

A análise dos dados apoiou-se em uma perspectiva interpretativista de pesquisa. Assim, fizemos uma leitura cuidadosa dos dados, com o objetivo de selecionar excertos significativos que atendiam às perguntas norteadoras deste trabalho. Utilizamos a entrevista e duas vivências dentre as três que foram realizadas e, a partir das questões geradoras, formulamos cinco categorias de análise.

A primeira categoria, **Concepção de leitura**, buscou entender se para as pesquisadas a leitura é emancipadora ou embasada em uma visão clássica de decodificação. É importante entendermos qual a concepção, pois é a partir desta resposta que saberemos se o sujeito desenvolverá a compreensão leitora e será considerado um leitor crítico e responsivo.

Em seguida, analisamos a **Educação como prática emancipadora**, com o objetivo de entender se as mulheres encarceradas entendem a leitura como uma forma que possibilite uma educação libertadora em contraposição à educação bancária aduzida por Freire (2019). Ademais, ao analisarmos os dados, percebemos trechos no qual emergiram **Reflexões de uma sociedade patriarcal**, ou seja, observamos que houve a recorrência de falas permeadas por aprendizados machistas advindos de uma sociedade pautada no patriarcado.

Além disso, constatamos uma quarta categoria, **Leitura como consequência ou Estímulo**, que aparece em falas as quais demonstram que as mulheres pesquisadas começam a ler dentro do presídio por causa do projeto Remição de Pena pela Leitura e/ou por terem muito tempo ocioso. Por fim, a última categoria é a **Leitura por prazer**, que

está ligada à leitura religiosa, como uma forma de acolhimento e amparo diante das consequências pesadas do cárcere.

#### 4.5 Normas de transcrição de dados

Devemos conceber a transcrição de dados como um momento importante na construção de sentidos que perpassam pela pré-análise, visto que é o primeiro contato minucioso que o pesquisador tem com seus dados, além de auxiliá-lo na elaboração das categorias de análises e na fundamentação teórica. Para tanto, utilizamos as normas de transcrição contidas no quadro abaixo:

**Quadro 03** – Normas de transcrição.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinhamlá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...
<b>OBSERVAÇÕES:</b>		
<b>Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)</b>		

**Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá? você está brava?*)**

**Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.**

**Números: por extenso.**

**Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).**

**Não se anota o *cadenciamento da frase*.**

**Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).**

**Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como *ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula*. As *reticências* marcam qualquer tipo de *pausa*.**

Fonte: Batista-Santos (2018, p. 121-122).

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: VOZES QUE ECOAM RESPONSIVAMENTE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo, apresentamos as análises e discussões dos dados. Para tanto, dividimos esta parte do trabalho em três seções, sendo a primeira, análise das entrevistas nas quais buscamos compreender a percepção das reeducandas sobre o fenômeno leitura na sua dimensão social. Já nas duas últimas seções, apresentamos as análises de duas vivências de leitura selecionadas.

### 5.1 Entrevista

A entrevista foi ponto importante para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que propiciou um momento de introspecção, afastando, dentro do possível, os distanciamentos entre as participantes e a mediadora, além de ser a etapa inicial da coleta de dados. Nesse sentido, este método nos ajudou a entender as concepções dialógicas de leitura dessas mulheres, se elas percebem uma educação emancipadora e, também, compreender as subjetividades perpassadas em suas vozes. Portanto, passaremos à análise dos excertos selecionados.

#### Excerto 01

**Simone de Beauvoir:** Eu leio... eu gosto mais de estudar:: de fazer alguma coisa pra mim... que nem:: por exemplo chegava as apostilas e eu gosta de ler pra mim me aperfeiçoar nas coisas:: num tem?  
 Aí eu fazia minhas tarefas tudinho certinho... aí ficava aguardando o dia... aí chega o livro eu já fiz tudo mesmo mas eu sempre fiz a minha leitura, entendeu? mesmo sem gostar de ler o livro... porque tem livro que você gosta da história, tem livro que não gosta né?

No discurso de Simone de Beauvoir evidencia-se uma compreensão de leitura como instrumento possibilitador de aperfeiçoamento, isto é, para aquisição de conhecimento. De início, quando ela afirma “[...] eu gosto de ler pra mim me aperfeiçoar nas coisas”, inferimos que a reeducanda entende a leitura numa perspectiva de decodificação das mensagens e absorção de conteúdo. Aperfeiçoar aqui relaciona-se ao ensino a partir da compreensão e aceitabilidade do que está dito no texto (apostilas) como única verdade, sem que haja discordância. Essa aceitação não legitima o seu próprio contexto, bem como sua constituição como sujeito social.

Ao falar “Aí eu fazia minhas tarefas tudinho certinho... aí ficava aguardando o dia... aí chega o livro eu já fiz tudo mesmo”, ratifica a ideia da leitura como forma de responder questões avaliativas, isto é, uma leitura como consequência de algo. Acreditamos que isso ocorre por não ter muito o que fazer em cela, já que ela aguarda o

próximo livro, sem analisar de forma significativa o sentido da leitura. Logo, o ciclo é retomado e o novo livro passa pelo mesmo processo monológico, sem a interação.

Ainda, um fato interessante na fala de Simone de Beauvoir ocorre quando ela afirma que: “mas eu sempre fiz a minha leitura, entendeu? mesmo sem gostar de ler o livro...”. Nesse posicionamento, percebemos indícios de uma prática de leitura como obrigação, sem prazer. Ou seja, não acontece de forma significativa, todavia, como uma forma de transmissão de conteúdo. Além disso, ela acrescenta

[...]porque tem livro que você gosta da história, tem livro que não gosta né?é:: dos livro... que tem história... assuntos que num são bons, né... mas tem uns assunto bom, que fala sobre a vida, sobre alguma que... a gente se aperfeiçoa mais, né?! aí eu gosto mais de ler:... é... e levar alguma coisa de aprendizado pra mim, mas aquele que fala besteira desses aqui... eu não gosto assim... aí eu leio ele meio com preguiça.

A fala da participante corrobora a ideia de que quando a leitura não advém de algo que faça sentido para o leitor, que está fora de seu contexto, ele lê por ser uma imposição, deixando de ser um processo dinâmico e reflexivo. Ainda nesse posicionamento, notamos um perfil de leitor seletivo, já que fica evidente suas preferências. O perfil dela é mais explícito, quando ela é questionada sobre o que seria leitura, como veremos no excerto a seguir.

Excerto 02

**Simone de Beauvoir:** [...] a leitura... que traz muita coisa boa, leitura... muito aprendizado:... eu... consegui muita coisa... consegui melhorar muito... um pouco:: minha letra:: consegui:: assim... é... procurar é... conversar melhor:: né... com as pessoas que eu... comecei a estudar e vê muitos erro de palavra:: de... alguma coisa que a gente tem que corrigir e através da leitura eu corrigi... fui lendo:: aprendendo muita coisa

Quando perguntamos o que a reeducanda acredita ser a leitura, ela responde “consegui melhorar muito... um pouco:: minha letra:: consegui:: assim... é... procurar é... conversar melhor:: né... com as pessoas que eu... comecei a estudar e vê muitos erro de palavra::”. Essa postura, mais uma vez, demonstra a presença da concepção de leitura como decodificação. Conforme Kleiman (2016) explica, legitima-se a leitura como meio para formar o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua, abordando o texto a partir de uma natureza errada da linguagem, no qual o texto é tido como pretexto de aprendizagem cognitiva.

No excerto seguinte, todavia, percebemos uma postura oposta, já que a reeducanda concebe o processo de leitura como ‘troca’ e partilha de experiência. Vejamos a seguir.

## Excerto 03

**Simone de Beauvoir:** (...) as meninas tudo pegam livro aqui:: pra ficar lendo durante a semana né... aí quando uma termina de ler e é um assunto que a gente gosta a gente fala:: “termina de lê e passa pra mim”... aí antes dela entregar a gente lê... e aí passa::” e “ê:: alguma coisa que a gente gosta a gente fala o que que achou da história:: se a gente gostou:: se não... ele fez sorrir... e às vezes a gente acha que é triste a história:: "ai eu me comovi com uma história de... de tal livro assim assim... aí vai contando uma pra outra... aí chega no sol comenta com as outras da outra cela que são bastante amiga da gente também... aí elas fala "ah:: quando você entregar ele pra... dona Aldeni:: ce fala que eu vou pedir ele" aí ela já tem o nome do livro ela já pede

No discurso, especificamente na fala “e “ê:: *alguma coisa que a gente gosta a gente fala o que que achou da história:: se a gente gostou:: se não... ele fez sorrir... e às vezes a gente acha que é triste a história:: "ai eu me comovi com uma história de... de tal livro assim assim... aí vai contando uma pra outra...*”, emergem os ensinamentos sobre o dialogismo de Bakhtin (2009), dado que há um diálogo, uma troca de experiências entre as reeducandas sobre os livros, demonstrando o verdadeiro sentido da leitura: o ato de ler baseado no desejo de prazer, formando leitores ‘apaixonados’ e emancipados (KLEIMAN, 2016).

## Excerto 04

**Mediadora:** éh... então ce já tinhas esse hábito de... de leitura, né? eh...  
**Rose Marie Muraro:** sim, sempre tive  
**Mediadora:** e dentro de casa também? seus pais te incentivavam a ler...  
**Rose Marie Muraro:** sim, minha mãe ela... por ser... por ela ser uma advogada, aí eu sempre via ela lendo bastante, então eu acho que puxei isso dela... gostar de livro

## Excerto 05

**Rose Marie Muraro:** bom, eu terminei todos os meus é... meu estudo... já cheguei a cursar... enfermagem... administração e ciências biológicas:: só que a faculdade eu parei... porque quando eu me mudei aqui pra palma... eu queria fazer outro curso

Ao conversar com Rose Marie Muraro, percebemos que dentre as cinco reeducandas ela é a única que terminou o Ensino Médio fora do presídio e que teve oportunidade de escolher e iniciar vários cursos de Ensino Superior. “*já cheguei a cursar... enfermagem... administração e ciências biológicas*”. Ademais, através da fala “*sim, minha mãe ela... por ser... por ela ser uma advogada, aí eu sempre via ela lendo bastante, então eu acho que puxei isso dela... gostar de livro*”. Podemos inferir que a leitura sempre esteve presente em sua vida, pois foi incentivada pela mãe desde cedo. Assim, conforme afirma Rubem Alves (2001), para que se desenvolva o prazer pela leitura e, com isso, a criticidade, é preciso que ocorra a introdução à esta leitura pelos pais desde a infância.

Outrossim, apesar desse trabalho não ser de cunho quantitativo, observamos, a partir de nossos dados, que há uma disparidade social, pois somente uma mulher privada de liberdade \_participante da pesquisa \_ teve uma educação emancipadora dentro de casa. Com isso, infere-se que as condições sociais refletem na educação e, principalmente, no hábito de leitura, pois a Rose Marie Muraro é a única que é leitora desde a infância.

Excerto 06

**Rose Marie Muraro:** bom:: assim: eu vou lendo que a gente... acaba não se perdendo... éh... escrever errado né... pelo jeito que a gente lê:: a gente escreve:: do jeito que fala também escreve né... então:: é sempre bom tá estudando:: não só:: tipo só o conteúdo que a gente quer:: mas sempre aprofundar em outras coisas

Apesar disso, sua concepção de leitura ainda é a de que o texto é um conjunto de elementos gramaticais, “*eu vou lendo que a gente... acaba não se perdendo... éh... escrever errado né... pelo jeito que a gente lê:: a gente escreve:: do jeito que fala também escreve né.*” Ela considera apenas os aspectos estruturais do texto como unidades independentes do contexto (KLEIMAN, 2016). Então, não obstante a leitura sempre ser potencializada em sua casa, o que poderia levá-la ao desenvolvimento de leituras prazerosas, ela confirma a ideia em torno de uma leitura passiva.

Ao ser questionada sobre o futuro que a leitura poderá possibilitar ao sair da Unidade Prisional e como ela ajudará na realização do sonho de ser esteticista, Rose Marie Muraro responde que “*como eu já estou decidida:: então me ajuda sim:: bastante... e eu já tenho esse hábito desde lá de fora:: né:: tá procurando muito livro de... microempreendedor... de crescer na vida::*”.

Excerto 07

**Rose Marie Muraro:** como eu já estou decidida:: então me ajuda sim:: bastante... e eu já tenho esse hábito desde lá de fora:: né:: tá procurando muito livro de... microempreendedor... de crescer na vida: pra gente administrar nosso próprio negócio:: então isso me ajudou muito:: muito mesmo::... eu na minha casa só o que eu tenho é muito livro

Percebemos, através desse discurso, indícios da leitura como prática emancipadora, ou seja, ela percebe que a leitura pode ter o poder de afirmá-la como sujeito de direitos, promovendo o pensamento crítico e possibilitando alçar novos voos para além das grades do presídio, tendo uma profissão. Freire (2019) é pontual ao afirmar que a educação, e nela se insere a leitura, humaniza e emancipa os oprimidos, o que os faz sair desse estado de submissão.

## Excerto 08

**Bertha Lutz:** aí aqui eu tô terminando... aham... tô no oitavo já... aí eu vim terminar aqui  
**Mediadora:** ah... entendi. e porque que ce parou lá fora... que que... ce não quis mais estudarr, ce não gostava da escola...  
**Bertha Lutz:** foi...  
**Mediadora:** não gostava da escola...  
**Bertha Lutz:** desisti... aí agora tô voltando

A Bertha Lutz saiu da escola porque não gostava de estudar, e não tinha o hábito de leitura fora da Unidade Prisional. Mas, ao se ver encarcerada e sem muitas alternativas, ela começou a ler os livros do Projeto Remição da Pena pela Leitura e, com o tempo, a leitura tornou-se prazerosa, como observado pela sua fala “sim:: eu leio... gosto muito”.

## Excerto 09

**Bertha Lutz:** (...) melhorou muito:: porque... quando eu comecei:: eu não... assim:: quando eu escrevia:: tipo fazia:: tipo uma redação:: alguma coisa assim de texto:: eu não sabia muito escrever assim... não sabia colocar as vírgulas:: não sabia colocar ponto:: aqueles acento:: coisa assim... aí com a leitura:: evoluiu bastante

Sobre a sua evolução a partir da leitura, ela reflete que “*melhorou muito:: porque... quando eu comecei:: eu não... assim:: quando eu escrevia:: tipo fazia:: tipo uma redação:: alguma coisa assim de texto:: eu não sabia muito escrever assim... não sabia colocar as vírgulas:: não sabia colocar ponto::*”. Então, mais uma vez o que denota é a concepção na qual a leitura desempenha o papel de elemento para o aprendizado de um conjunto de componentes gramaticais independentes. No entanto, apesar de entendermos que o ato de ler pode, sim, possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade, que está intrinsecamente ligada à escrita e fala conforme a gramática brasileira, não deve ser concebida como objetivo primordial da leitura.

Em contrapartida, a leitura, que começou como um ato monológico e de domínio da estrutura linguística (objetivismo abstrato), evoluiu para um processo dinâmico que permite a sua transformação como sujeito social e discursivo, já que ao ser questionada sobre a possibilidade de a leitura proporcionar um novo caminho fora da prisão, ela alega que “*pode sim:: (...) muito*”.

## Excerto 10

**Bertha Lutz:** ah:: pra mim é uma coisa muito boa:: né... a... tipo assim:: abre o entendimento da gente e o aprendizado:: né... é muito bom a leitura

Finalmente, a leitura para ela é “*uma coisa muito boa*”. Logo, ela comprova que o ato de ler é emancipador, pois ao construir significações, por meio da interação com o

texto, ela compreende a realidade na qual ela se encontra, e traça uma nova perspectiva de vida. Com uma história social diferente das demais reeducandas, Djamila Ribeiro situa seu local de fala expondo sua origem rural.

Excerto 11

**Djamila Ribeiro:** aí tava na roça, mas não sei muito bem... também. [...] muito devagar  
**Mediadora:** você lê muito devagar?  
**Djamila Ribeiro:** aham

A reeducanda Djamila Ribeiro teve uma realidade difícil, vinda da zona rural, deixou de estudar muito nova e hoje sente dificuldades em relação à leitura, pois, segundo ela “(...) *não sei muito bem... também:: [...] muito devagar*”. Então, constatamos que ela não lê muito bem e o faz devagar. Assim, podemos inferir que em sua concepção a leitura se resume a regras fonéticas, não à compreensão do texto e à leitura interacionista, que leva em consideração o contexto.

Excerto 12

**Mediadora:** ah.. então, esse é... você gosta mais desse tipo de leitura, religioso?  
**Djamila Ribeiro:** isso  
**Mediadora:** ah entendi  
**Djamila Ribeiro:** aí eu entendo, entendeu?  
**Mediadora:** porque na remição mesmo, nos livros, são mais de romance, aventura, né  
**Djamila Ribeiro:** é. é.

Ao ser questionada sobre suas preferências de leitura, ela afirma que gosta e entende a leitura religiosa. Em contrapartida, os livros que são disponibilizados pelo projeto RPL, são, em sua maioria, romances e aventuras, “*porque na remição mesmo:: nos livros:: são mais de romance:: aventura:: né...*” não fazem sentido para a sua construção como sujeito.

Excerto 13

**Mediadora:** 'eu vou... eu vou fazer uma pergunta que ela é, assim, um pouco ampla, sabe, mas, ce pode responder o que você quiser, tá se voce não quiser responder também, tá tudo bem. o que que é a leitura pra você hoje?  
**Djamila Ribeiro:** ah, leitura é uma coisa muito boa, gente que sabe ler é uma coisa... pra mim é muito importante. hoje eu sou muito arrependida de ter... se tivesse ido pelos conselhos do pai eu não tava aqui, né... tivesse sido uma grande pessoa, tava sendo outra pessoa, né. não isso aqui

Apesar de ter discursos constituídos por noções monológicas, em sua própria fala, eleva-se a constituição leitora significativa, pautada em entendimentos emancipadores, como se segue: “*ah:: leitura é uma coisa muito boa:: gente que sabe ler é uma coisa... pra mim é muito importante:: hoje eu sou muito arrependida de ter...*”. Assim, ela se

arrepende de ter saído da escola, pois compreende que a educação é ponto de partida para a formação de leitores críticos e ativos.

Em seguida, ela faz uma revelação sobre a criação familiar, aduzindo que se tivesse seguido os conselhos do pai não estaria presa, “*se tivesse ido pelos conselhos do pai eu não tava aqui, né... tivesse sido uma grande pessoa, tava sendo outra pessoa, né. não isso aqui*”. Ela demonstra conscientização da prática ilícita, demonstrando arrependimento. Essa reflexão foi possibilitada por uma estratégia de leitura na qual sua voz foi ouvida e legitimada.

Excerto 14

**Angela Davis:** eu sou a Angela Davis, sou de Paraíso de Tocantins, natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. venho... ai... é, aqui na unidade há um ano e nove meses... éh, tô cursando o... o terceiro ano do ensino médio... só que eu tô esperando essa pandemia pra mim concluir. tô muito ansiosa pra concluir. e sobre a leitura, eu gosto muito de ler, gosto muito de ler mesmo.

**Angela Davis:** eu gosto mui... mais de escrever e descobrir sobre as coisas, eu sou muito curiosa

Angela Davis demonstra que gosta muito de ler, “*e sobre a leitura:: eu gosto muito de ler:: gosto muito de ler mesmo*” e gosta de “*descobrir sobre as coisas*”, se definindo como “*(...) muito curiosa*”. Assim, inferimos que ela é, de fato, uma leitora ativa, que lê por prazer. Ela é o que Kleiman (2016) considera como leitor emergente, ou seja, ela não aceita conviver com a incoerência imposta pelas leituras dominantes.

Excerto 15

**Angela Davis:** dependendo do tema, eu gosto muito do tema, dependendo do tema, eu gosto de me aprofundar mais ainda na... no conhecimento

**Mediadora:** tipo que tema de história que cê gosta? eu gosto muito de história também

**Angela Davis:** é... deixa eu ver... sobre... regiões aqui... sobre... o... os colonizadores, escravos, assim, num tem?: eu gosto mui... mais de escrever e descobrir sobre as coisas:: eu sou muito curiosa

Ademais, sobre suas experiências leitoras, ela gosta “*dependendo do tema:: eu gosto muito do tema:: dependendo do tema:: eu gosto de me aprofundar mais ainda na... no conhecimento*” e demonstra fascínio por História, especificamente “*regiões aqui... sobre... o... os colonizadores:: escravos:: assim:: num tem?*”, isso porque, em outras conversas, infere-se que ela entende seu lugar como pessoa negra e luta por igualdade. Assim, os seus gostos literários são contextualizados, levando em consideração suas subjetividades.

Excerto 16

**Angela Davis:** os livros preferido? tenho um que veio espírita pra mim... que é, que.. eu esqueci o nome dele, mas eu tenho... um personagem principal que é a menina que, que... que conversa com o irmão, espírito, que é o espírito do irmão antes dele vir em pessoa.

e outro que eu acabei de ler, que eu descobri, muito fascinante também, duma... duma Jane Eyre...

**Mediadora:** ah sim...

**Angela Davis:** da Charlotte, é muito legal, é tipo uma cinderela na vida real

Mediadora: cê acha?

**Angela Davis:** eu achei uma cinderela na vida real, me senti na pele dela, fiquei muito emocionada com a história.... sorri, chorei...

**Angela Davis:** {éh... a gente se sente dentro da história né vivendo o personagem... éh muito legal eu gosto muito

**Angela Davis:** eh:: assim... você acha que::... essas leituras... elas:: podem... éh:: elas são importantes pro seu desenvolvimento pessoal... enfim para suas relações sociais?

**Angela Davis:** sim isso é muito importante porque têm leituras... como o livro que eu tô lendo da Clarice(...) eu acho... se eu não me engano... a estrela eu não lembro {tem (...)

**Mediadora:** {a estrela

**Angela Davis:** a estrela.... sim... eu me sinto porque tem pessoas que realmente vive o que tá dizendo no livro... existe realmente pessoas daquele jeito entendeu? eu vi escrito na personagem que ela cria naquele livro.... {então assim

**Mediadora:** { você vê aqui...

**Angela Davis:** eu vejo aquilo como uma realidade de muitas pessoas... eu me... eu me ponho no lugar da:: da personagem... eu me... me revisto e viro uma uma personagem entendeu? quando ela se olha no espelho:: se sente assim e se sente assim:: e não entende o porquê que ela vê... que elas:: tá viva não entende o sentido de uma morte entendeu? eh:: é isso:: eu gosto muito... livros assim de história

**Mediadora:** eh:: éh:: você acha que:: essas leituras... ler mais enfim o mundo da leitura ela pode ela pode te... contribuir para sua:: saída:: daí da upf enfim:: traçar novos caminhos?

**Angela Davis:** sim... além da remissão, fora parte... ele ajuda a gente ver com outros olhos o mundo que a gente pode enfrentar... a gente pode enfrentar o mundo de vários tipos de maneira eh:: tem vários obstáculos eh:: e a gente tem como vencer os obstáculos não éh:: passando derrubando por cima não a gente pode desviar deles também se a gente quiser:: entendeu? en então:: é uma coisa que:: mexe muito no teu psicológico mexe muito com seu eu você reflete muito principalmente quando tá a cela quietinha e você quietinha você tá profundamente dentro do livro:: é muito gostoso.

**Mediadora:** você discute esses livros com essas colegas de cela?

**Angela Davis:** discuto sim:: elas meu deus:: elas fica assim "eu não entendo como você consegue decorar os livros do início ao fim" eu "não é decorar:: é gostar:: você não vai olhar o livro pela capa você tem que ver o conteúdo... porque ele nem toda história começa bom:: entendeu? então para você saber o conteúdo: ... do livro você tem que ir mais a fundo:: aí você vai descobrir que tem:: {

**Mediadora:** entendi

**Angela Davis:** { de bom pra você

Além disso, ela comenta dois livros que foram marcantes em sua vida: Jane Eyre, de Charlotte Brontë, e A hora da Estrela, de Clarice Lispector. Primeiramente, devemos lembrar que ambas as histórias retratam a vida de meninas órfãs que são deixadas com tias extremamente severas e tiveram vidas difíceis e pobres. Assim, ela afirma:

(...) outro que eu acabei de ler:: que eu descobri:: muito fascinante também:: duma... duma Jane Eyre..." "eu achei uma cinderela na vida real:: me senti na pele dela:: fiquei muito emocionada com a história.... sorri:: chorei..." e "a estrela.... sim... eu me sinto porque tem pessoas que realmente vive o que tá dizendo no livro... existe realmente pessoas daquele jeito entendeu? eu vi escrito na personagem que ela cria naquele livro... eu vejo aquilo como uma realidade de muitas pessoas... eu me... eu me ponho no lugar da:: da personagem... eu me... me revisto e viro uma uma personagem entendeu? quando ela se olha no espelho:: se sente assim e se sente assim:: e não entende

o porquê que ela vê... que elas:: tá viva não entende o sentido de uma morte entendeu? eh:: é isso::

Diante disso, ela se vê nas personagens e, mais uma vez, o contexto e a subjetividade prevalecem, demonstrando que ela constrói sentidos a partir dos livros que lê, ocorrendo a dialogicidade entre autor-texto-leitor.

Em outro momento, ao questionarmos sobre a importância dessas leituras, dentro do projeto RPL, para o seu desenvolvimento social e a sua saída da Unidade Prisional, ela responde:

sim... além da remição:: fora parte... ele ajuda a gente ver com outros olhos o mundo que a gente pode enfrentar... a gente pode enfrentar o mundo de vários tipos de maneira eh:: tem vários obstáculos eh:: e a gente tem como vencer os obstáculos não éh:: passando derrubando por cima não:: a gente pode desviar deles também se a gente quiser:: entendeu? em então:: é uma coisa que:: mexe muito no teu psicológico mexe muito com seu eu você reflete muito principalmente quando tá a cela quietinha e você quietinha você tá profundamente dentro do livro:: é muito gostoso.

Novamente, transcende em sua fala a concepção emancipadora que é possibilitada pela leitura, pois ela entende seu local de fala e o motivo de estar ali, além de seus direitos e deveres, aceitando que, após cumprir a pena, poderá seguir o objetivo principal da sanção, o de reintegração à sociedade. Então, deixará de lado o entendimento de que “[...] a prisão lhes tirasse o passado, lhes negasse o futuro e os vinculasse num tempo presente contínuo, paralisado ali, no cárcere” (RESENDE, 2009, p. 51).

Nesta parte do trabalho, faz-se necessário que exponhamos alguns pontos importantes sobre o Projeto Remição de Pena pela Leitura (RPL). A princípio, é notório, conforme inúmeras pesquisas no âmbito acadêmico, que ele traz benefícios significativos para os reeducandos, pois além de remir a pena (diminuindo-a) os introduz no mundo da leitura, diminui a ociosidade e desenvolve o senso crítico, transformando-os em sujeitos emancipados e libertando-os da opressão social (FREIRE, 2019).

#### Excerto 17

**Mediadora:** éh:: aí você:: você:: você:: gosta do projeto assim, você acha que ele... que:: que que você acha do projeto me conta.

**Angela Davis:** ah:: o projeto ele é muito importante tanto assim para desenvolver:: quem não:: não:: não sabe ler:: entendeu? praticar mais a leitura que nem teve eu já vi casos de pessoas aqui reeducandas que não sabem ler e diz que desenvolveu pela leitura:: ou através da bíblia mesmo se desenvolveu a ler:: eh:: só só se interessar:: ao ver que outras pessoas tá lendo assim como eu outras pessoas:: "fulano livro é ótimo::" aí fulano vai e pede o livro vê que o livro é ótimo entendeu? a gente tá:: mostrando outro mundo pra colega e é muito gratificante:: eh:: e aí a gente começa a discutir "meu deus e aquela parte tal e aquela outra parte você já chegou?" aí fica discursando "não não não conta o resto do livro porque eu quero saber" é muito legal muito muito legal muito importante:: eh:: tipo as colega fala "meu deus quando eu sair eu quero esse

livro lá fora vou comprar:: meu deus vou fazer isso isso e isso desse jeito esse meu deus eu não sabia disso" entendeu? é muito importante a leitura.

A partir desse discurso, podemos perceber a intersecção entre as duas concepções de leitura, pois ao dizer que “*projeto é muito importante tanto assim para desenvolver:: quem não:: não:: não sabe ler:: entendeu? praticar mais a leitura que nem teve eu já vi casos de pessoas aqui reeducandas que não sabem ler e diz que desenvolveu pela leitura::*”, ela demonstra que a leitura pode ser a base para a decodificação de sinais.

Para além disso, ela ainda infere que “*ao ver que outras pessoas tá lendo assim como eu outras pessoas:: "fulano livro é ótimo::" aí fulano vai e pede o livro vê que o livro é ótimo entendeu? a gente tá:: mostrando outro mundo pra colega e é muito gratificante::*”, isto é, mais uma vez a influência do meio social possibilita a leitura como forma de emancipação e a sua prática por prazer, o que leva ao desenvolvimento de ações de reflexão e refração, e, conseqüentemente, à criticidade.

#### Excerto 18

**Mediadora:** ehn e:: você acha que o projeto ele:: talvez possa:: tem alguma coisa para melhorar:: o que que você acha que precisa... ou tá bom assim  
**Angela Davis:** sim:: ... nunca é demais melhorar né? mas ele é bom é legal:: mas:: tipo assim:: sempre inovando em livros:: sempre... éh:: recolocando outros tipos de livros na:: ... na prateleira entendeu? sempre colocando mais novidade:: sondar e ver o que:: o que que acha do quanto gosta:: saber procurar o que que a reedu... qual é o tema que a reeducanda gosta:: entendeu? e procurar mais sobre esse livro porque muitas de nós aqui:: tem:: curiosidade em tais livros:: e esse livros:: é em falta mas ela:: ah ah:: a assistente social:: manda alguns livros:: parecido mas ainda não satisfaz nós porque nós quer ler aquele tema aquele conteúdo:: entendeu?

A fala “*sempre inovando em livros:: sempre... éh:: recolocando outros tipos de livros na:: ... na prateleira entendeu? sempre colocando mais novidade:: sondar e ver o que:: o que que acha do quanto gosta:: saber procurar o que que a reedu... qual é o tema que a reeducanda gosta:: entendeu?*” demonstra que, apesar de o RPL ser positivo para a ressocialização, há limitações decorrentes do Sistema, visto que não há investimento público para a aquisição de livros, isso sem adentrar a seara das discussões voltadas para a Educação brasileira.

Mas, apesar de observarmos lacunas, transcende no enunciado acima o que os estudos bakhtinianos discutem: o contexto sempre deve ser levado em consideração, ou seja, para que a leitura seja prazerosa é preciso que o sujeito leia aquilo que desperte sua curiosidade. Assim, com o tempo ele irá transpassar barreiras e alcançará todos os tipos de leituras. Portanto, o gosto pela leitura é uma construção baseada em fases que são internalizadas a partir de construtos dialógicos e emancipadores.

## Excerto 19

**Angela Davis:** (...) eu quero descobrir o mundos:: eu quero descobrir o mundo dos livros::... é um mundo muito legal... é como se fosse:: alice no país das maravilhas:: entendeu?

**Angela Davis:** e o obrigada por eu ter esse privilégio de dialogar com você sobre o mundo da leitura que:: é outro mundo:: não é o mundo que a gente vive a gente viaja num mundo... sem pagar passagem:: sem pegar metrô sem nada a gente simplesmente viaja... muito legal

**Mediadora:** eh:: mas você acha que:: essas histórias elas:: podem acontecer no nosso dia a dia?

**Angela Davis:** podem e acontece eu creio

Por fim, a fala acima mostra que outras vozes ecoam da interpretação feita por Angela Davis, pois ela compara a leitura com o mundo encontrado no livro *Alice no país das maravilhas*, um mundo fantástico cheio de diversas descobertas inesperadas. Assim, ela promove uma intertextualidade a partir da literatura de Lewis Carroll, e o dito torna-se uma réplica, ou seja, sua fala está encoberta por palavras que já foram ditas por outros.

## Excerto 20

**Mediadora:** [...] e vocês tinham aula quantos dias na semana?

**Simone de Beauvoir:** nós tínhamos de segunda a quinta-feira. todos os dias. segunda a quinta

**Mediadora:** [...] aí agora deu uma parada também, né?

**Simone de Beauvoir:** agora deu um parada. a gente tá meio sem fazer quase nada, né, só esse livro que tem, né... mas aí eu tô escrevendo um projeto da minha vida...

Em virtude da paralisação das aulas devido à pandemia da Covid-19, muitas reeducandas ficaram sem atividades, o que as levou a se ocuparem de outras formas. Assim, a reeducanda Simone de Beauvoir expõe “*agora deu uma parada... a gente tá meio sem fazer quase nada, né, só esse livro que tem, né... mas aí eu tô escrevendo um projeto da minha vida...*”. Com isso, percebemos que transparece o dito por Paulo Freire (2019), pois entende-se que o estado de opressão causado pela restrição de liberdade gerou uma conscientização por parte da reeducanda de seu contexto social e, talvez a discussão das insatisfações e aprendizados constituídos a partir dessa realidade.

Além disso, ao ser perguntada sobre o término dos estudos dentro do presídio e o que isso poderá influenciar em seu futuro, ela responde

[...]eu fiquei tão feliz, ce não sabe... não imagina o quanto... até falei na minha... no meu livro que eu tô escrevendo... eu falei que, uma coisa boa eu vou levar daqui, desse lugar... porque foi aprendizado... eu aprendi muita coisa, eu errei, eu acertei, eu fiz e terminei o ensino médio, né... se eu não tivesse vindo presa talvez eu não tinha terminado...

## Excerto 21

**Mediadora:** e essa questão de se formar aí dentro, o que a senhora achou assim, pra um futuro... futuramente?

**Simone de Beauvoir:** eu fiquei tão feliz, ce não sabe... não imagina o quanto... até falei na minha... no meu livro que eu tô escrevendo... eu falei que, uma coisa boa eu vou levar daqui, desse lugar... porque foi aprendizado... eu aprendi muita coisa, eu errei, eu acertei, eu fiz e terminei o ensino médio, né... se eu não tivesse vindo presa talvez eu não tinha terminado.... e isso foi uma coisa muito boa e que eu vou chegar lá e meus filho vão ter orgulho de mim... porque agora eu vou tá pronta pro mercado de trabalho... outra coisa, entendeu... porque num... a falta de estudo impossibilita você de fazer muita coisa e você ter um estudo, você vai longe, né.... porque aí já faz alguma coisa... hoje até pra trabalhar de lixeiro você precisa ter um estudo de alguma coisa né

## Excerto 22

**Bertha Lutz:** mas... aí foi indo, foi indo aí eu resolvi realmente que eu queria terminarr, porque eu tenho... é... quando sao... sair daqui eu tenho... fazer um curso né... aí o curso que eu quero fazer... éh... ele exige já ter o... o estudo terminado.

Assim, a educação como prática emancipadora é a realidade transcrita no discurso da reeducanda Simone de Beauvoir, pois como afirmado por Freire (2019), ela é capaz de mudar a existência dos sujeitos leitores e escritores. Com isso, podemos entender que tanto Simone de Beauvoir como Bertha Lutz compreendem que para que consigam adentrar o mercado de trabalho e, também, para interpretar criticamente os discursos do dia a dia, saindo da posição de oprimidas, elas precisam da educação, de um curso superior.

Angela Davis também entende que estar presa impossibilitou que ela prosseguisse os estudos, mas ela quer finalizar e, com isso, recuperar sua “humanidade” (FREIRE, 2019).

## Excerto 23

**Angela Davis:** sim, sempre foi uma vontade. infelizmente, foi a... contração do tempo mesmo... do... acontecido. mas, meu sonho é terminar os estudos, meu sonho é ser alguém, meu sonho é conquistar o mundo

**Mediadora:** que bom:: e quando cê sair daí cê já vai tentar... cê vai terminar a escola:: pra fazer direito...

**Angela Davis:** vou terminar:: vou terminar a escola::... se num.... se não tiver a tempo aqui que eu creio que não vai dar tempo de eu terminar aqui vou terminar lá fora.... vou:: investir na minha faculdade... investir também num::... nih:: como é que fala meu deus... ni confecções que eu aprendi a fazer aqui dentro... e pra... e:: e:: os meus tempo pra leitura:: leitura eh:: trazer felicidade tanto pra mim pra minha família:: entende? eu quero que eu quero mais é ver eles sorrindo

Ao ser presa ela, que já vem de um sistema opressor, confirma que é oprimida, porém acredita que a educação irá fazê-la alçar voos que a levarão para fora da prisão e a libertarão das grades opressoras. Portanto, a emancipação adveio da educação iniciada no

presídio e que será finalizada fora dele, isso porque ela presenciou o contexto dialógico da leitura, e, também, da escrita, proporcionando uma reflexão crítica de seu lugar no mundo.

Excerto 24

**Angela Davis:** tudo isso, eu gosto sobre... saber sobre isso. e tem professores que ensina de um jeito e outros ensina de outro, outros ensina de uma melhor maneira... que a gente entende melhor e outros... torna... isso tão explicativo que se torna chato.

**Mediadora:** e o que que cê acha que é um professor que ensina bem? assim, pra você

**Angela Davis:** é um que fala assim ah... diretamente, não faz muitas curvas pra explicar o que... num precisa ser explicável, entendeu

**Mediadora:** entendi. e você gosta quando o seu... quando o professor ele... ele discute com a turma, ele deixa a turma falar?

**Angela Davis:** sim, é muito bom quando ele pergunta se a gente conhece tal história... se a gente já ouviu falar de tal história... é muito legal o dialo, o dialogo é muito legal

**Mediadora:** é

**Angela Davis:** é muito importante

**Mediadora:** é, porque as vezes aquela aula que o professor só fica lá na frente falando falando falando falando.... você não pode nem

**Angela Davis:** no final você num... não lembra nem do início do que ele falou en... por isso que é bom o diálogo

Sob outra perspectiva, fica evidente na fala de Angela Davis que para que a educação seja, de fato, emancipadora, é preciso que o professor também esteja preparado para possibilitar um ensino dialógico, para além do letramento dominante. Para a reeducanda, um bom docente é aquele que deixa a turma opinar sobre o conteúdo, isto é, quando há uma quebra no sistema educacional bancário, deixando de lado a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento e os alunos são apenas vasilhas vazias a serem preenchidas (FREIRE, 2019).

Em consonância, nos questionamos o que levou a mulher à condição de oprimida. A partir dessa pergunta, rememoramos o passado patriarcal que solidificou as bases da cultura brasileira. Em nossa entrevista observamos que há a presença de reflexos dessa sociedade patriarcal e machista. Assim, das cinco reeducandas, quatro pararam de estudar no ensino fundamental pois casaram e/ou tiveram filhos, sendo que três têm menos de 30 anos, isto é, foram criadas em uma comunidade mais aberta à diálogos feministas. Tomemos os excertos a seguir.

Excerto 25

**Mediadora:** [...] quando a senhora começou a estudar mesmo... a senhora era pequena ainda, como que foi isso?

**Simone de Beauvoir:** sim, criança ainda. eu estudei com a minha mãe aí depois eu fui estudar na escola grande, aí como a gente morava no interior aí parei os estudos e depois logo casei muito nova e num estudei mais

**Mediadora:** então a senhora parou de estudar porque casou, né?

Simone de Beauvoir: foi...

A reeducanda Simone de Beauvoir, uma senhora de 60 anos, fala que “*eu estudei com a minha mãe aí depois eu fui estudar na escola grande, aí como a gente morava no interior aí parei os estudos e depois logo casei muito nova e num estudei mais*”, ou seja, parou de estudar pois a sociedade daquela época requeria que a mulher se dedicasse apenas à família e ao marido.

Essa postura se repete no discurso de Bertha Lutz e Djamila Ribeiro, como vemos a seguir.

Excerto 26

**Mediadora:** quando você... você... lá fora, você saiu... você cursou até que série?  
**Bertha Lutz:** até a sexta.  
**Mediadora:** até a sexta...  
**Bertha Lutz:** aí aqui eu tô terminando... aham... tô no oitavo já... aí eu vim terminar aqui  
**Mediadora:** ah... entendi. e porque que ce parou lá fora... que que... ce não quis mais estudarr, ce não gostava da escola...  
**Bertha Lutz:** foi...  
**Mediadora:** não gostava da escola...  
**Bertha Lutz:** desisti... aí agora tô voltando.  
**Mediadora:** não... entendi. é porque eu pergunto assim porque as vezes, realmente, é muito... tem... a escola ela é muito... ela te reprime muito né... ela... é muito assim... tudo tem que... fazer daquele jeito e ponto, não te dá abertura pra nada. então, as vezes a pessoa realmente não... aí por isso que eu te pergunto que cê parou.  
**Bertha Lutz:** aham.. entendi  
**Mediadora:** ce achava que era muito assim, muito rígido... muito  
**Bertha Lutz:** não, na verdade eu parei porque, também engravidei muito cedo né, aí eu parei de ir na escola, aí não fui mais. aí eu vim... retornei depois que eu vim pra cá

Excerto 27

**Mediadora:** então, Djamila Ribeiro... éh.. eu queria saber um pouquinho mais de você, sobre o seu percurso na escola... você estudou até que série, como que é.  
**Djamila Ribeiro:** ah, eu fiz mais ou menos até... a quarta.  
**Mediadora:** até a quarta série  
**Djamila Ribeiro:** aí tava na roça, mas não sei muito bem... também. [...] muito devagar  
**Mediadora:** você lê muito devagar?  
**Djamila Ribeiro:** aham  
**Mediadora:** e porque você parou. por causa... porque você morava longe da escola?  
**Djamila Ribeiro:** éé, porque lá na roça, lá no pará lá, morava na roça, era uns 5 km pra ir pra escola. muito difícil as coisa... pra lá. aí parei, aí engravidei logo. aí tive que cuidar do meu filho, trabalhar... aí parei

Uma jovem que diz “*não, na verdade eu parei porque, também engravidei muito cedo né, aí eu parei de ir na escola, aí não fui mais. aí eu vim... retornei depois que eu vim pra cá*” e de Djamila Ribeiro “*éé, porque lá na roça, lá no pará lá, morava na roça,*

*era uns 5 km pra ir pra escola. muito difícil as coisa... pra lá. aí parei, aí engravidei logo. aí tive que cuidar do meu filho, trabalhar... aí parei”,* mais uma vez fica claro a concepção patriarcal que atravessa gerações, perpetuando o lema de que o gênero feminino deve ser submisso a maridos e filhos, de que a escola é um empecilho para a constituição de uma família, entre outros.

## Excerto 28

**Mediadora:** deixa eu te perguntar Angela Davis, é, você... lá fora, você fez até que série?

**Angela Davis:** até o oitavo ano.

**Mediadora:** é? e porque cê parou? o que que aconteceu?

**Angela Davis:** eu me envolvi com... pessoas... com... tive um relacionamento em qual o meu marido era... ciumento e possessivo, entendeu? aí... não deu pra mim continuar

Além disso, na fala de Angela Davis, percebemos outra evidência desse sistema cerceado por atos machistas e preconceitos de gênero: a violência. Ela fala que cursou o ensino fundamental até o oitavo ano e parou porque *“eu me envolvi com... pessoas... com... tive um relacionamento em qual o meu marido era... ciumento e possessivo, entendeu? aí... não deu pra mim continuar”* e complementa *“eu era uma excelente aluna antes de conhecer ele, eu era uma excelente pessoa. ah, creio que ainda sou”*.

Então, o papel da mulher na sociedade foi o de submissão e de opressão, pois o machismo tornou-se estrutural e a luta contra ele perdurará por muito tempo. Para que as mulheres possam caminhar para a vitória, é preciso entender o seu lugar de fala e transgredir as fronteiras dessa violência de gênero.

## Excerto 29

**Mediadora:** aí tem sempre... uma interpretação... éh... e... éh.. qual sua percepção em relação ao projeto remição pela leitura, cê acha que ele pode te possibilitar uma coisa melhor quando sair daí.. cê.. que que poderia melhorara talvez...

**Rose Marie Muraro:** assim, eu acho muito bom, né, porque a gente acaba se envolvendo, tendo também essa oportunidade pra ter... éh, remição...algumas pessoas acabam no início não gostando, mas depois de um tempo já acaba se aprofundando na leitura. então você acha certos conteúdo que as vezes bate com você, questão de família, de projeto, de trabalho... então, os livros eles sempre vem diversificado... hoje mesmo... éh, na minha remição a gente [...] recebeu é, livros infantis... e é bom também, porque a gente tem... pode até ter histórias pra contar pro... pros nossos filhos, futuramente... aí acaba incentivando também

Por fim, a reeducanda Rose Marie Muraro menciona que o projeto Remição de Pena pela Leitura possibilita que elas tenham contato com livros de vários gêneros discursivos. Em um determinado momento ela expõe que *“... os livros eles sempre vem diversificado... hoje mesmo... éh, na minha remição a gente [...] recebeu é, livros*

*infantis... e é bom também, porque a gente tem... pode até ter histórias pra contar pro... pros nossos filhos, futuramente... aí acaba incentivando também”*, demonstrando que, até no momento de leitura, ela deve se voltar para o seu papel como mulher: ser mãe. Percebe-se que os reflexos patriarcais são sutis e passam, muitas vezes, despercebidos, todavia estão presentes até em momentos de prazer, como a leitura.

Ao longo do diálogo promovido com cada mulher encarcerada, notamos que há a presença de três momentos no processo de leitura. O primeiro momento se dá quando elas adentram às portas do presídio e se deparam com uma sentença de, pelo menos, um ano. Assim, elas veem no Projeto RPL uma forma de diminuir essa pena e, com isso, passam a ler um livro por mês, isto é, apenas o obrigatório para conseguir remir 4 dias.

Todavia, com o passar do tempo e com a ambientação da nova moradia, as reeducandas percebem que há um grande espaço de tempo a ser preenchido e, assim, elas começam a buscar a leitura como meio para ocupar o tempo ocioso. Então, esses dois momentos têm como consequência a leitura e culminam na leitura por prazer, que é o terceiro e último ponto. Tomemos as falas de Simone de Beauvoir.

Excerto 30

**Mediadora:** [...] então... a senhora gosta do projeto?  
**Simone de Beauvoir:** de fazer o... o livro de ler a leitura pra fazer a remição  
**Mediadora:** é...  
**Simone de Beauvoir:** não gosto muito de ler não, vou se ser sincera... mas como a gente não tem outra atividade... eu gosto de fazer crochê, de trabalhar, fazer outras coisas... como não tem nada pra fazer aí eu leio e... faço. mas eu sempre fiz a minha leitura, entendeu? mesmo sem gostar de ler o livro... porque tem livro que você gosta da história, tem livro que não gosta né?

Excerto 31

**Mediadora:** [...] o projeto remição pela leitura, a senhora acha que teria alguma coisa que teria que melhorar... não sei...  
**Simone de Beauvoir:** assim, porque só é um livro por mês, eu acho que tinha quer ser ao menos dois, porque ele te... por exemplo, chegou o meu ontem, eu já estudei ele ontem mesmo, porque ele era cento e... cento e quarenta e cinco folhas... estudei... li ele ontem e mesmo... e hoje cedinho. eu vim pro sol e quando voltei já fiz tudo... e aí eu tô sem nada, sem fazer nada...

Nas falas de Simone de Beauvoir “*não gosto muito de ler não, vou se ser sincera... mas como a gente não tem outra atividade...*” e “*assim, porque só é um livro por mês, eu acho que tinha quer ser ao menos dois, porque ele te*” a leitura é compreendida como consequência do ócio e mesmo assim não supre o tempo livre, pois ela lê um livro em poucos dias. Com isso, percebemos também lacunas no sistema, pois a quantidade de livros não supre a necessidade dos encarcerados.

## Excerto 32

**Mediadora:** aí tem sempre... uma interpretação éh... e... éh.. qual sua percepção em relação ao projeto remição pela leitura, cê acha que ele pode te possibilitar uma coisa melhor quando sair daí.. cê.. que que poderia melhorara talvez...

**Rose Marie Muraro:** assim, eu acho muito bom, né, porque a gente acaba se envolvendo, tendo também essa oportunidade pra ter... éh, remição...algumas pessoas acabam no início não gostando, mas depois de um tempo já acaba se aprofundando na leitura...

No posicionamento de Rose Marie Muraro, percebemos a transição do momento da leitura como consequência da remição para a leitura emancipadora, pois ela aduz que *“assim, eu acho muito bom, né, porque a gente acaba se envolvendo, tendo também essa oportunidade pra ter... éh, remição...algumas pessoas acabam no início não gostando, mas depois de um tempo já acaba se aprofundando na leitura”*, ou seja, se aprofundar é entender que a leitura não é só para remir pena, mas também uma forma de conhecimento e construção do sujeito social.

## Excerto 33

**Mediadora:** que legal. hein... e você trava... você... que que ce tá achando... que que é voltar a escola aí dentro... porque que ce resolveu voltar a estudar... aí dentro

**Bertha Lutz:** bom, no começo né, eu... no começo eu voltei mais por causa da remição, né

**Mediadora:** legal saber disso. éh, e... então cê... ce não tinha o hábito de leitura lá fora, né?

**Bertha Lutz:** não, eu vim ter aqui dentro

**Mediadora:** hein... e...então realmente, é... ler aí dentro foi mais pela remição mesmo, né... não foi uma...

**Bertha Lutz:** no começo, sim. mas aí eu fui pegando o hábito de ler né. aí agora eu leio mesmo por... vontade mesmo assim... aprender coisas novas, né... aprender mais coisas que eu não sabia

Essa fala é corroborada pelo discurso de Bertha Lutz, na qual ela diz que voltou a estudar dentro do presídio por causa da remição e que fora do cárcere ela não tinha o hábito de leitura. Mas com o passar do tempo e possibilitado pelo projeto RPL, ela se habituou à leitura e a viu como algo prazeroso, uma fonte de novos conhecimentos. Assim, transparece em sua fala a leitura dialógica e emancipadora, pois percebemos que por meio da interação, há o desenvolvimento significativo e emancipador do sujeito.

Um dos pontos relevantes encontrados a partir das falas das reeducandas foi o da leitura religiosa como prática prazerosa. Para tanto, devemos entender que o percurso da mulher até chegar ao presídio feminino se difere muito do percorrido pelo homem, começando pelo apoio familiar após a prisão. O Departamento Penitenciário Nacional afirma que *“65% das mulheres presas não recebem visita alguma, enquanto 85% dos homens recebem visita social ou íntima”* (FOLTRAN, 2010, p. 10).

Ademais, Drauzio Varella alega em entrevistas à Rede Globo de Televisão que:

A diferença maior, se você tiver que escolher uma, é o abandono. O homem que vai preso tem sempre uma mulher que vai visitá-lo: namorada, amante, esposa, tia, prima, avó, mãe. A mulher que vai presa é abandonada completamente. Pra você ter uma ideia, na penitenciária feminina tem 2.200, 2,500 presas. O número médio de visitantes por semana é 800. Visitas íntimas não passam de 200 mulheres. Você vai numa cadeia masculina e o número é muito superior a esse.<sup>14</sup>

Portanto, o abandono começa quando a mulher comete o delito. A partir disso, ela sofre não só as consequências de ter sua liberdade privada, como também o julgamento social e o desamparo das pessoas que amava. Logo, elas se adaptam ao sistema prisional e têm a religião como amparo e acolhimento. Então, ao analisarmos os dados, encontramos a recorrência de falas em que as leituras religiosas são práticas prazerosas por confortarem essas mulheres, um refúgio em meio ao trauma causado pelo encarceramento.

Excerto 34

**Mediadora:** e... e... como que é a leitura aí. que que ce acha. ce... ce lê bastante... ou só lê os...

**Rose Marie Muraro:** bom, assim eu vou lendo que a gente... acaba não se perdendo... éh... escrever errado né... pelo jeito que a gente lê, a gente escreve, do jeito que fala também escreve né... então, é sempre bom tá estudando, não só, tipo só o conteúdo que a gente quer, mas sempre aprofundar em outras coisas. que nem eu falei pra senhora, em relação do... dos livro cristão... que é muito bom pra quem... já tem uma certa, como é que se diz... posso dizer... que já tem... que já fez alguma escolha... entendeu? porque tem o católico, aí o evangélico e assim vai indo, né... então hoje... antes eu já fui da igreja, mas aqui que eu tô aprofundando mais a minha... éh... o estudo bíblico... aí eu tô gostando muito, porque explica bastante, coisa que não tem na bíblia né... então os livro acaba explicando

**Mediadora:** éh, porque as vezes cê lê a bíblia cê não entende nada do que tá escrito...

**Rose Marie Muraro:** é verdade...

**Mediadora:** aí tem sempre... uma interpretação... éh... e... éh.. qual sua percepção em relação ao projeto remição pela leitura, cê acha que ele pode te possibilitar uma coisa melhor quando sair daí.. cê.. que que poderia melhorar talvez...

**Rose Marie Muraro:** assim, eu acho muito bom, né, porque a gente acaba se envolvendo, tendo também essa oportunidade pra ter... éh, remição...algumas pessoas acabam no início não gostando, mas depois de um tempo já acaba se aprofundando na leitura. então você acha certos conteúdo que as vezes bate com você, questão de família, de projeto, de trabalho... então, os livros eles sempre vem diversificado... hoje mesmo... éh, na minha remição a gente [...] recebeu é, livros infantis... e é bom também, porque a gente tem... pode até ter histórias pra contar pro... pros nossos filhos, futuramente... aí acaba incentivando também

<sup>14</sup><https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/abandono-e-a-principal-diferenca-entre-mulheres-e-homens-na-cadeia-diz-drauzio-varella.ghtml>

As falas de Rose Marie Muraro “antes eu já fui da igreja, mas aqui que eu tô aprofundando mais a minha... éh... o estudo bíblico... aí eu tô gostando muito, porque explica bastante, coisa que não tem na bíblia né... então os livro acaba explicando” e “(...) então você acha certos conteúdo que as vezes bate com você, questão de família, de projeto, de trabalho”, demonstram que estar presa advém de uma escolha e entender isso faz parte do processo de autoconhecimento, e mais, as leituras religiosas ajudam a aceitar os desvios cometidos e as encaminham para lugares prósperos. A leitura permite que os sujeitos leitores se posicionem criticamente possibilitando sua mudança de estado e sua condição social.

Nesse contexto, infere-se que essas mulheres analisam sua situação e constataam que os delitos e a prisão são formas de limitação ao acesso à instrução e, conseqüentemente, à qualidade de vida, à dignidade da pessoa humana, como priorizado pela Constituição Federal de 1988. Não obstante, a partir da leitura e do letramento crítico elas começam seu processo de emancipação, como também “(...) a situação de privação de liberdade pode ser a motivação para focar na esperança libertadora dos estudos”(MARQUES, 2020, p. 9).

Excerto 35

**Mediadora:** não, mas éh... e.. tipo... aí dentro você gosta de ler, pode falar...  
**Bertha Lutz:** sim, eu leio... gosto muito  
**Mediadora:** gosta?  
**Bertha Lutz:** gosto. eu gosto de ler mais livros, assim... eu gosto de alguns livros românticos, não muito. mas eu gosto mais de ler livros... religiosos... coisa de deus.  
**Mediadora:** é?  
**Bertha Lutz:** é, eu gosto mais de ler esses livros  
**Mediadora:** por que? por que o religioso? que que te chama atenção  
**Bertha Lutz:** as coisa de Deus, é muito legal. eu gosto.  
**Mediadora:** ah  
**Bertha Lutz:** aí eu gosto mais de ler isso aí, quando eu peço livro aqui, eu peço mais assim, mas, quando vai nas minha remição, vai sempre livros de aventuras, romances, essas coisas, né... pra gente ler pra poder remir. mas quando eu peço mesmo, eu gosto mais de... religioso

Excerto 36

**Mediadora:** a bíblia, você lê muitos... tipo, todo dia? como é  
**Djamila Ribeiro:** todo dia. eu gosto mais de ler o versículo de Daniel... Esther...  
**Mediadora:** e o que que fala o versículo de Daniel?  
**Djamila Ribeiro:** ah, é porque Daniel passou por muita provação, né, ele foi jogado nas covas do leão, né, por [...] dele. ele passou por muita provação... Esther também, né, que ela fez aquele sacrifício [...]  
**Mediadora:** é que... é que eu não tenho esse hábito de ler a bíblia, então, por isso que eu tô perguntando.  
**Djamila Ribeiro:** [...] eu entendo bastante  
**Mediadora:** é?

**Djamila Ribeiro:** já fiz... a campanha dele, já, né. de 21 dias... tirei... a campanha que eu fiz dele, né, como ele fez, né... a... fez uma campanha... com 21 dias, ele fez. aí já fiz ela também. do jeito que tá na bíblia eu fiz, aí tirei tudo que eu... gostava. fiquei só no café, no leite, só. 21 dias.

**Mediadora:** é tipo uma penitencia, assim?

**Djamila Ribeiro:** uhum. aí a de Esther também, eu fiz ela, também passei 3 dias sem comer e sem beber.

**Mediadora:** [...] e o que que a de Esther fala?

**Djamila Ribeiro:** a de Esther porque ela fez uma... com a serva dela, pra poder ter o reinado delas, né? que elas queriam uma coisa, pra conseguir ela fez esse sacrifício. ela e as servas dela.

**Mediadora:** e quando você lê isso, você traz isso pra sua vida? é um... é uma motivação, assim?

**Djamila Ribeiro:** isso, é uma coisa que eu espero assim... tipo, eu quero uma resposta. aí eu faço um sacrifício... aí deus vai e me dá aquela resposta que eu tanto espero. aí eu falo assim comigo mesmo, por isso a bíblia me ensina muita coisa. é por isso que me dá paciência, eu fico calma... eu fico muito calma, não sou de discutir com colega da cela, eu não sou de conversar com ninguém, eu fico mais na minha... na bíblia me... me acalma muito. leva a palavra pra aqueles que precisam, que tá triste no canto, né

Esses dizeres repetem-se nas falas de Bertha Lutz “*gosto. eu gosto de ler mais livros, assim... eu gosto de alguns livros romanticos, não muito. mas eu gosto mais de ler livros... religiosos... coisa de deus*” e de Djamila Ribeiro “[...] *eu... o único que mesmo... mais... mais o que eu leio mesmo é a bíblia, que eu entendo muito mais é a bíblia*”. Inclusive, a reclusa Djamila Ribeiro diz, a seguir, que gosta muito dos versículos de Daniel e Esther, pois eles falam sobre provações, e, com isso, os dois fazem penitências a Deus para conseguirem superar os males. Portanto, podemos observar que ela se vê em um local de provações a serem superadas, e encontra na Bíblia motivos para seguir em frente.

#### Excerto 37

**Mediadora:** então ce... ce ajuda...[...] as suas colegas de cela... quando elas precisam?

**Djamila Ribeiro:** sim

**Mediadora:** nossa, muito interessante saber isso.

**Djamila Ribeiro:** eu abro a palavra e falo pra elas. entendeu? leio a palavra, leio.. que nem eu falo "lê o salmo 70 ou... o 109, 23, 91... mais é salmo forte [...] as vezes eu leio pra ela, mesmo devargazinho, gaguejando, mas eu leio, explico, entendeu?

**Mediadora:** não, mas... engraçado, ce falou isso agora... a minha mãe também, toda vez que eu tô assim, ela fala lê o salmo tal... ela...

**Djamila Ribeiro:** [...] a pessoa tá triste aí você pega e lê, salmo 70... o 7, entendeu? perseguição, os inimigo, é tanta coisa, ajuda muito a gente, sabe. é só um salmo muito forte... pra gente que tá precisando, pra poder fortalecer mais a gente, num tem? aí eu me sinto forte, me sinto mais segura

Assim, novamente comprova-se que, apesar de não termos feito o Pensar Alto em Grupo propriamente dito, há a discussão e a troca de conhecimentos através de leituras dentro das celas, “*eu abro a palavra e falo pra elas. entendeu? leio a palavra, leio.. que nem eu falo "lê o salmo 70 ou... o 109, 23, 91... mais é salmo forte [...] as vezes eu leio*

*pra ela, mesmo devargazinho, gaguejando, mas eu leio, explico, entendeu?”* , demonstrando que há “inesgotável diálogo entre os sujeitos sociais”(BATISTA-SANTOS, 2018, p. 131).

Excerto 38

**Mediadora:** (...) hein... é... e o que que cê mais gosta de ler, então, assim... cê tem um livro preferido, dessa... que cê lembre aí?  
**Rose Marie Muraro:** olha, um que eu gostei muito de ler... da...da remição foi?  
**Mediadora:** é, ou também quando você leu lá fora... porque, né, você já tem esse costume de leitura. pode falar um que te marcou mesmo, por que marcou...  
**Rose Marie Muraro:** ah, eu gostei muito de ler um chamado que é "deus no controle", que ele fala de muito testemunhos, que... de pessoas que enfrentam, né, certas coisa. e que a gente tem que tentar tomar um plano... deus como nossa prioridade acima de tudo, que a nossa fé não tem que ser abalada... porque a gente sim passa por situações, momentos, mas a partir do momento quando a gente crê a gente tem esperança. e é muito bom isso, a gente tá se sentindo perto dele, sempre tem alguém com a gente

Por fim, sobressai a esperança encontrada na Bíblia da fala de Rose Marie Muraro:

ah, eu gostei muito de ler um chamado que é "deus no controle", que ele fala de muito testemunhos, que... de pessoas que enfrentam, né, certas coisa. e que a gente tem que tentar tomar um plano... deus como nossa prioridade acima de tudo, que a nossa fé não tem que ser abalada... porque a gente sim passa por situações, momentos, mas a partir do momento quando a gente crê a gente tem esperança. e é muito bom isso, a gente tá se sentindo perto dele, sempre tem alguém com a gente.

Portanto, apesar de a pesquisadora encontrar lacunas na entrevista, pois não perguntei o porquê da preferência em livros religiosos, a resposta encontra-se nas falas acima mencionadas. A leitura religiosa proporciona a essas mulheres esperança, abrigo, força para seguir em frente e emancipação para tornarem-se sujeitos críticos.

Dito isso, na próxima seção iremos analisar a primeira vivência, a partir de excertos retirados do texto de Rubem Alves, “A águia que quase virou galinha”. Para tanto, partiremos da compreensão da criticidade e responsividade dos sujeitos-leitores.

## 5.2 Primeira vivência: A águia que quase virou galinha

Ao iniciarmos a conversa sobre o primeiro texto, questionei se a reeducanda Angela Davis já havia tido contato com ele, o conto, e ela respondeu positivamente, já introduzindo suas interpretações e opiniões.

Excerto 39

**Angela Davis:** Muito legal entendeu?... e eu fiquei muito muito -- as minhas colegas leram em cela, gostaram MUITO... algumas escreveram pra levar pra vida... é uma... (...)  
**Mediadora:** Sério?....

**Angela Davis:** É uma realidade é uma realidade.. sério ... ih:: pra contar assim um pouquinho de:: de exemplo que eu tiro por mim num tem?... tiro por mim... EU... eu era uma menina... que eu queria muito assim me adaptar ao que o cotidiano pede... que uh:: dia a dia pede...num tem?... você é magra... você é bonita... você com os cabelos longos e liso... só que pra mim... como negra tenho uma descendência dos cabelos cacheados... é MUIto CAro... ficar fazendo a raiz do cabelo de três em três mês... mas eu não queria aceitar que eu poderia mudar o meu cabelo entendeu?... eu achava assim que eu NÃO ficaria legal... minha mãe me incentivou tanto que ela tinha o cabelo comprido já que era alisado... ela CORtou o cabelo dela pra me incentivar pra falar pra mim que a minha raiz era aquela entendeu? que eu era daquele jeito... e a minha descendência era aquela e eu não queria aceitar... MINha irmã cortou o cabelo pra me incentivar e tipo assim eu achava elas linda mas eu não queria passar por essa transição não tem?... eu não me via daquele jeito... aí... vindo pra esse lugar como tá em tempo de pandemia... nós ficamos sem química pro cabelo... aí você pensa a raiz começou crescer... eu me senti que nem aquela galinha diferenciada de muitas num tem?... e eu meu Deus como é que eu vou fazer com esse cabelo... esse cabelo tá crescendo a raiz tá crescendo e eu “meu Deus do céu” e isso já tem um ano né? e eu banhei lavei meu cabelo e ele tava grande mas a raiz tava maior ainda entendeu?... aí eu falei assim pras meninas “meninas o que que vocês acha?” -- elas foi umas da opinista na minha vida num tem? que nem o opinista do galo...-- “o que que vocês acham do:: deu assumir meus cachos?” “nossa Angela Davis ... você vai ficar muito linda vai combinar muito com você e afinal... além de tá na moda... éh::... a sua descendência e a sua raça... é você... você tá mostrando o que você é...” eu falei “será?” aí eu falei assim “aproveita a ocasião eu vou cortar” cortei... me amei... me encontrei... tipo que nem a águia... eu me encontrei eu encontrei o meu eu... e elas falam pra mim “Angela Davis não tira teu cabelo... não faça isso” eu jaMAIS eu tô me amando... quando minha mãe me viu ela chorou ficou muito feliz... entendeu? deu me encontrar... ih:: é assim a gente nunca vai se adaptar nun lugar ou de um jeito que a gente não nasceu pra ser entendeu?... ih:: a águia tava tentando de qualquer modo se sentir igual as outras galinhas... mas ela não é galinha... ela até se encurvava... andava baixa para parecer da altura das galinha... as bichinha ria dela entendeu?... é tipo assim eu passar chapinha eu sair na chuva de chapinha o cabelo vai mostrar quem eu sou... entendeu?... éh:: aí eu meu Deus do céu... Jesus amado... e ela foi um choque de realidade pra ela descobrir a raiz dela o que ela verdadeiramente era... porque o opinista falou pra ela que ela não era uma galinha... ela ficou furiosa... mas como é que ela podia saber que ela não era uma galinha se ela foi criada ela foi jogada dentro de um galinheiro ela cresceu daquele jeito né?... tiraram ela do habitat natural dela... então... ele pegou e botou a bichinha dentro do saco levo ela sem saber pra onde tava indo cara... imagina o que passou na cabecinha dela “pra onde que eu tô indo?”... na hora que chegou no topo... no abismo lá... botou a bichinha lá a bichinha ficou tonta... e a única coisa que ela tinha... que foi uma das coisas mais bela que ela tem é as asas dela que ela abriu e começou a ver tudo lá debaixo... lindo... entendeu? e se ele levasse ao contrário uma galinha coitada da galinha ía chegar lá embaixo só a meleca que ela não iria... conseguir voar... se ela é do chão... ela é do chão coitadinha da bichinha... então:: a gente nunca deve:: tentar agradar os outros... tentar se colocar no lugar onde não é o lugar da gente... entendeu? cada um nasceu pra sua sina cada um tem sua sina... cada um tem sua raiz cada um tem seu caráter... e as pessoas vão gostar de você do jeito que você é... entendeu? você nasceu pra brilhar... você vai brilhar... num tem como entendeu? não tem como e ela... ela é uma ave linda... a águia é uma ave linda... no meio das galinhas ela tava se sentindo feia entendeu? CAra... meu Deus eu gostei muito...

#### Excerto 40

**Angela Davis:** Entendeu?... ih:: eu quero deixar que nós somos águias... nós somos livres... nós pode ir além dependendo de nós... aceita ou não aceita... viver como a galinha ou como a águia...

A fala de Angela Davis revela uma leitura inferencial, pois ela relaciona o conto à própria vida quando compara a vida da águia à sua experiência pessoal, relacionado aos padrões de beleza impostos pela sociedade, e isso transparece no seguinte trecho: *“Entendeu?... ih:: eu quero deixar que nós somos águias... nós somos livres... nós pode ir além dependendo de nós... aceita ou não aceita... viver como a galinha ou como a águia...”*

Em consonância, ela diz “eu queria muito assim me adaptar ao que o cotidiano pede... que uh:: dia a dia pede...num tem?... você é magra... você é bonita... você com os cabelos longos e liso... só que pra mim... como negra tenho uma descendência dos cabelos cacheados...”, o que nos remete à história da águia que tentava de todas as formas ser uma galinha, imitando os comportamentos das suas companheiras de galinheiro.

Além disso, é importante percebermos o envolvimento significativo advindo da leitura feita pela pesquisada, visto que ela associa o padrão seguido pela águia, que é o de ser uma galinha, com o padrão de corpo e cabelos femininos encontrado em nossa sociedade, isto é, ser “magra”, “bonita” e com “cabelos longos e lisos”, portanto, a experiência de não se encaixar em um ambiente. Em seguida, ela afirma

Minha irmã cortou o cabelo pra me incentivar e tipo assim eu achava elas linda mas eu não queria passar por essa transição não tem?... eu não me via daquele jeito... aí... vindo pra esse lugar como tá em tempo de pandemia... nós ficamos sem química pro cabelo... aí você pensa a raiz começou crescer... eu me senti que nem aquela galinha diferenciada de muitas num tem?... e eu meu Deus como é que eu vou fazer com esse cabelo... esse cabelo tá crescendo a raiz tá crescendo e eu “meu Deus do céu” e isso já tem um ano né? e eu banhei lavei meu cabelo e ele tava grande mas a raiz tava maior ainda entendeu?... aí eu falei assim pras meninas “meninas o que que vocês acha?” -- elas foi umas da opinista na minha vida num tem?

Assim, Angela Davis continua a sua leitura inferencial ao promover uma contextualização da história, fazendo uma relação entre o alpinista que “libertou” a águia e sua irmã que a incentivou a aceitar suas raízes e voltar a usar seu cabelo cacheado. Outrossim, isso demonstra que a leitura vai além do que está escrito, e também as informações que o próprio leitor acrescenta ao texto (MOITA LOPES, 2006). Portanto, essa leitura feita pela participante remete-nos às teorias bakhtinianas de linguagem enquanto interação dialógica, fruto da liberdade de expressão e das relações entre o sujeito e o seu contexto.

Outrossim, vale mencionar que há dois contextos presentes em sua fala, um que já a constituiu e outro que ainda a constitui. O primeiro é aquele permeado por imposições e amarras sociais, como aduzido em suas falas: ser “bonita” e “ter cabelos lisos”. E o

segundo contexto é o da libertação desses juízos limitadores, que foi demonstrado em sua fala “*é uma realidade é uma realidade.. sério ... ih:: pra contar assim um pouquinho de:: de exemplo que eu tiro por mim num tem?*”, ou seja, Angela Davis deixou para trás a ideia de que o seu cabelo deveria ser liso para ser bonito e se aceitou, tornando-se emancipada dentro de sua realidade.

Excerto 41

**Angela Davis:** Assim... é porque:: eu creio... eu creio assim que sim... pela mudança de cada um de cada uma vai mudando porque o livro muda muito as pessoas num tem?... a gente aprende muito com a leitura... então nós tem uma sincronia de:: de ler o melhor livro do mundo que é a Bíblia né?... não sei se você já leu... se você não leu eu te recomendo esse livro... lê ele TOdo de Gênesis a Apocalipse é muito legal entendeu? ih:: nós tem essa sincronia de discutir... os:: versículos os capítulos... as histórias que lá passam entendeu? que são mil e uma histórias e nós tenta sincronizar porque independente do lugar a gente tem que sincronizar... se adaptar uma a outra reconhecer aquilo de bom e descartar aquilo de ruim entendeu? então influencia muito... muito mesmo...

Nesse excerto, inferimos a importância da leitura religiosa para a mudança das reeducandas, além de percebermos o diálogo entre as colegas de sala a respeito de um mesmo texto, confirmando a teoria do PAG. Então, em seu dizer “*nós tem essa sincronia de discutir... os:: versículos os capítulos... as histórias que lá passam entendeu?*” e “*se adaptar uma a outra reconhecer aquilo de bom e descartar aquilo de ruim entendeu? então influencia muito... muito mesmo...*”, entendemos que a interação é a possibilitadora de uma construção de sentidos e troca/compartilhamento de interpretações significativas, além de influenciar na formação de cada uma.

Excerto 42

**Angela Davis:** Ah:: quando livro entra muito no meu eu... eu sou capaz até de sonhar num tem? com episódios eu me vejo me coloco no lugar...tanto... eu e as colegas também se coloca no lugar... e aí... uma fica indicando pra outra tal livro quando todas já leu o livro nós passa a viver... pegar o bom do livro e colocar em prática... entendeu? muitas ficam perguntam uma a outra recomendações de livros que ultimamente nós tamo lendo muito... uma fala um é bom o outro é bom o outro é bom... entendeu? muitas garotas ali não gostava de ler... meu Deus é vinte e quatro por quarenta e oito com o livro na mão lendo e do nada a gente assusta com gaitada... tem uma que chora... que rir... ela leva tão a sério que nos episódios do livro ela chora ela sorrir ela “AI que tudo... que romântico...” como se tivesse vivendo e eu “mulher tu tá chorando?” e ela “ah:: eu tô muito triste porque aconteceu uma coisa muito triste aqui no livro” e eu “meu Deus do céu...” cara num tem? muito gostoso... muito gostoso mesmo...

No excerto acima revela-se o poder e a influência causada pela leitura, o que fica claro nos seguintes trechos: “*Ah:: quando livro entra muito no meu eu... eu sou capaz até de sonhar num tem? com episódios eu me vejo me coloco no lugar...tanto...*” e “*muitas garotas ali não gostava de ler... meu Deus é vinte e quatro por quarenta e oito com o livro na mão lendo e do nada a gente assusta com gaitada... tem uma que chora... que rir... ela leva tão a sério que nos episódios do livro ela chora ela sorrir*”. Então, inferimos

que o ambiente prisional possibilitou a entrada no mundo da leitura, e com o tempo ela se tornou prazerosa e começou a fazer sentido, ou seja, as internas compreendem que a leitura pode ser vivenciada na vida real.

Por outro lado, mas em consonância, observamos também a intersecção entre interlocutores, “*eu e as colegas também se coloca no lugar... e aí... uma fica indicando pra outra tal livro quando todas já leu o livro nós passa a viver...*” e “*muitas ficam perguntam uma a outra recomendações de livros que ultimamente nós tamo lendo muito... uma fala um é bom o outro é bom o outro é bom... entendeu?*”. Logo, entendemos que o diálogo que ocorre dentro de cela entre as mulheres é imbuído de uma construção de significações e representações linguísticas, perpassado pelo que está no livro e o conhecimento prévio de cada uma das detentas.

Excerto 43

**Simone de Beauvoir:** Com certeza... me refletir muitas coisas... eu tô fazendo uma história quase parecida com essa...  
**Mediadora:** É... então me conta um pouco...  
**Simone de Beauvoir:** Eu tô escrevendo uns papelzin lá uns livrin lá mas sobre a minha vida né? que nesse lugar eu refletir muitas coisas né? por eu ter tomado:: atitude... atitude precipitada que me fez parar num lugar desse onde passa mais a marca da saudade e tristeza pra gente por estar longe da família né?... ih:: só agora eu entendi que o mundo não acabou... depois eu vim pra cá estudei né?... estudei quando eu sair eu vou tá apta pra um trabalho né? qualquer lugar eu posso chegar e dizer “eu quero um emprego” porque eu... posso né? e antigamente pelo estudo a gente... o estudo é muita coisa né? muitas vezes ele impede a gente de conseguir as coisa pelo estudo né? ah você não tem isso você não tem aquilo... e agora não... eu:: tô mais apta pra trabalhar e conquistar o meu objetivo em nome de Jesus...

Um fato interessante é notado quando perguntamos a Simone de Beauvoir se a história do texto pode ser observada no dia a dia, e ela nos responde convictamente que sim, pois em suas palavras, “*me refletir muitas coisas... eu tô fazendo uma história quase parecida com essa...*” e “*Eu tô escrevendo uns papelzin lá uns livrin lá mas sobre a minha vida né? que nesse lugar eu refletir muitas coisas né?*”. Logo, percebemos uma leitura inferencial, visto que ela relaciona sua própria condição humana com a da águia, e mais, afirma que está escrevendo a sua história.

Preliminarmente, percebe-se que a leitura foi uma das possibilitadoras dessa escrita, pois Simone de Beauvoir não reproduz o que está no texto, ela assimila, internaliza e, criticamente, compara à sua vida. Nesse sentido, seu discurso “*por eu ter tomado:: atitude... atitude precipitada que me fez parar num lugar desse onde passa mais a marca da saudade e tristeza pra gente por estar longe da família né?... ih:: só agora eu entendi que o mundo não acabou...*” confirma que ela está aprisionada fisicamente, como a águia, mas percebe que intelectual e emocionalmente se libertou.

Em seguida, a educação emancipadora é evidenciada, mais uma vez, no seguinte excerto: “*depois eu vim pra cá estudei né?... estudei quando eu sair eu vou tá apta pra um trabalho né? qualquer lugar eu posso chegar e dizer “eu quero um emprego” porque eu... posso né?*” e “*o estudo é muita coisa né? muitas vezes ele impede a gente de conseguir as coisa pelo estudo né? ah você não tem isso você não tem aquilo... e agora não... eu:: tô mais apta pra trabalhar e conquistar o meu objetivo em nome de Jesus...*”. Logo, depreende-se que a confluência da palavra, leitor e autor culmina em uma experiência pautada na mudança de paradigma e ideologia, reconhecendo-se, assim, a atitude responsiva da participante.

O dizer acima é profundo e cheio de esperança, pois desperta em Simone de Beauvoir o desejo pela renovação, a confirmação de que o processo a edifica e que há inúmeras possibilidades ao sair. Além disso, inferimos que ela tem uma concepção de que os estudos são o caminho que a levará a conquistar o que antes parecia distante, além de vislumbrar o lado positivo advindo da aceitação de sua falha.

Todavia, apesar dessas falas estarem atravessadas por sentidos inspiradores e reconfortantes, dado que “*tô mais apta pra trabalhar e conquistar o meu objetivo em nome de Jesus...*”, questionamo-nos o porquê de a educação ter sido vista como o pilar necessário para a formação social dessa mulher, e de tantas outras, apenas dentro do presídio. Será que isso se justifica pelo abandono das classes minoritárias e pela perpetuação de um sistema educacional bancário que confirma a cada dia suas lacunas e seu método falido?

Enfim, afirmamos, com certeza, que repensar a educação, em todas as suas vertentes, é uma via incontestável, mas devemos repensá-la a partir de nossas atitudes dialógicas, de nossas interlocuções ideológicas e da vertente que prega uma educação, de fato, emancipadora e crítica. Ademais, Paulo Freire (2019) elucida que não há educação neutra, mas uma educação como prática de liberdade, na qual os sujeitos transformam sua realidade a partir da criticidade.

#### Excerto 44

**Simone de Beauvoir:** Porque:: aqui nesse lugar a gente se sente como uma galinha né? presa num galinheiro impedida de muitas coisas né? a gente não pode voar a gente não pode fazer Nada né?... praticamente a gente se sente uma galinha dentro de ( ) dentro de um lugar desse aqui né? então... e lá fora não... lá fora a gente corre atrás disso e daquilo né? a gente consegue alguma coisa e aqui a gente não pode fazer nada até mesmo falar com a família quando se sente preocupado... agora também na pandemia tá todo mundo preocupado... eu choro muito ( ) eu vejo muitas pessoas morrendo até mesmo nesse lugar e eu não sei como que tá minha família lá fora e às vezes a gente dá vontade “MEU Deus podia deixar a gente ligar pra ver como que tá” num é hora não pode num tem como... e a gente só

resta solidão mesmo e ficar chorando e pedir pra Deus... botar o joelho no chão e se apegar com Deus...

Na fala da reeducanda *“Porque:: aqui nesse lugar a gente se sente como uma galinha né? presa num galinheiro impedida de muitas coisas né? a gente não pode voar a gente não pode fazer Nada né? ...”* há algo importante, a demarcação da importância da interação dialógica e social, pois ao se ver como uma galinha, aprisionada, transparece em sua fala a necessidade premente em fazer “algo”, confirmando o ócio e o desamparo do sistema em relação a essas mulheres, que são seres humanos e precisam de ações coletivas.

Além disso, percebemos que o abandono é real e vivenciado diariamente por Simone de Beauvoir, *“eu não sei como que tá minha família lá fora”* e *“a gente só resta solidão mesmo e ficar chorando e pedir pra Deus... botar o joelho no chão e se apegar com Deus...”*. Esse trecho também demonstra o porquê de elas terem a leitura religiosa como preferida, sentindo prazer e vontade de consumi-la, visto que a fé na palavra de Deus as reconforta e gera um sentimento de esperança, pois este gênero desperta emoções particulares.

Excerto 45

**Simone de Beauvoir:** Foi através dos estudos de parar nesse lugar... conheci muitas pessoas aqui e convivi com bastante gente até mesmo aqui trabalhando com as agentes... quando eu tava trabalhando aqui fora eu falava “um dia eu vou... também tá trabalhando numa empresa... num lugar”... onde eu possa me sentir ser humano... pessoa né?

A fala *““um dia eu vou... também tá trabalhando numa empresa... num lugar”... onde eu possa me sentir ser humano... pessoa né?”* exprime um olhar crítico para a sua condição dentro da Unidade Prisional, pois ao falar que quando conseguir um trabalho ela se sentirá humana, inferimos que este ambiente é degradante e dificulta a ressocialização. Há que mencionar, também, o que aduz Freire (2019) a respeito da humanização do ser, visto que ele é inacabado e está em um eterno processo de humanização, além de estar perpassado pela desumanização. Assim, somente através do processo de conscientização e diálogo é que esse ser se libertará das amarras da opressão e se tornará um sujeito social, alicerçando sua humanidade (FREIRE, 2019).

Excerto 46

**Mediadora:** É isso basicamente... eu queria ouvir você falando um pouco do texto... você... compartilhou com alguém? já existiram alpinistas na sua vida... pra te deixar assim... com a cabeça como você tá hoje?  
**Rose Marie Muraro:** Sim existiu... primeiramente meu esposo me ajudou muito... minha família também:: éh:: hoje mesmo quando eu recebi o texto... eu tava lendo lá pras meninas e acabei tendo um certo debate com elas a respeito disso... mostrando que tipo nós não precisa disso viver num mundo errado né? que a gente tem as nossas escolhas... e que a gente tem que saber escolher o que é certo não o que é fácil porque tudo que vem

fácil vai fácil... então se você arriscar ter uma vida nova diferente a gente só vai viver nisso e acaba que não tem nada... então a gente se afasta de amigos... se afasta da família... fica sendo usuário de droga então vai chegando certos momentos da vida que a gente vai se enterrando cada vez mais dentro do poço... então quando você olha pra cima você vê “meu Deus o foi que eu fiz...” então tipo no fato disso da gente estar aqui e gente olhar pra trás e ver o que foi que eu fiz o que foi que eu perdi... é que nem eu falo lá ( ) “meu Deus do céu o que foi que eu fiz da minha vida” só que eu não sei o que eu fiz... então esse momento que eu tô passando aqui é como se fosse a águia no caso né?... porque no caso eu precisei realmente chegar num choque de realidade pra mim acordar...

Rose Marie Muraro é uma das poucas reeducandas que teve apoio familiar antes de ser presa, além de ser a única desta pesquisa que teve a oportunidade de cursar o ensino superior. Diante disso observamos em sua fala “*primeiramente meu esposo me ajudou muito... minha família também::*” a importância do apoio de entes queridos no processo de ressocialização, pois eles são comparados ao alpinista do conto, que “libertou” a águia e a fez encontrar seu caminho.

Nesse sentido, observamos que a leitura do texto a fez refletir sobre o porquê de ter feito escolhas erradas, “*mostrando que tipo nós não precisa disso viver num mundo errado né? que a gente tem as nossas escolhas...*”, e como proceder para não repeti-las, ou seja, após cumprir sua pena, ela entende que há um caminho novo a ser trilhado, “*é que nem eu falo lá ( ) “meu Deus do céu o que foi que eu fiz da minha vida” só que eu não sei o que eu fiz... então esse momento que eu tô passando aqui é como se fosse a águia no caso né?... porque no caso eu precisei realmente chegar num choque de realidade pra mim acordar...*”.

#### Excerto 47

**Mediadora:** Você... percebe que o seu lugar hoje sabe? e você tem essa consciência de que:: esse é o seu lugar... que você vai seguir o seu sonho e que você não:: meio que não... a opinião do outro negativa... ela não vai te afetar mais sabe? pelo que eu vejo assim mais...

**Rose Marie Muraro:** Mais é verdade eu não deixo tipo ninguém tá entrando mais na minha cabeça... como a gente tá na cadeia então chega gente e fala assim “AH:: tu não vai sair agora... ah:: tu vai ficar muito tempo...” pelo que eu vejo aqui todo mundo é igual todo mundo tá preso... não tem nenhum advogado e nem um juiz aqui pra tá decidindo nossa causa... mas acima de nós a gente tem Deus né? que no momento CERto Ele faz um milagre tão GRANde... que aqui a gente fala “nossa como é bom isso acontecer” então as pessoas ficam olhando... vê que o impossível realmente pode acontecer...

Aqui notamos novamente a concepção embasada na leitura religiosa, “*mas acima de nós a gente tem Deus né? que no momento CERto Ele faz um milagre tão GRANde... que aqui a gente fala “nossa como é bom isso acontecer” então as pessoas ficam olhando... vê que o impossível realmente pode acontecer...*”. Esse enunciado contém uma noção de que Deus pode operar milagres, o que nos faz inferir que as ações humanas são condicionadas aos atos divinos. Além disso, a seguinte fala “*e que a gente tem que saber*

*escolher o que é certo não o que é fácil porque tudo que vem fácil vai fácil... então se você arriscar ter uma vida nova diferente a gente só vai viver nisso e acaba que não tem nada...”, complementa a ideia de que a divindade a conforta e dá-lheesperança, mas ela compreende que seu livre arbítrio está presente e a levará a uma nova vida.*

Outrossim, é evidente que o conto produziu uma interpretação pautada na condição humana vivenciada antes e durante a prisão, além de provocar um processo responsivo e reflexivo a respeito da vida após o cárcere. Então, há um sujeito sócio-histórico situado em um contexto único, o de um Presídio Feminino, o que confirma que seu discurso está dentro do campo da enunciação e da discursividade.

Excerto 48

**Bertha Lutz:** Porque lá no finalzin eu... eu me identifiquei lá onde fala onde aquele alpinista pega ela né? bota dentro do saquinho aí leva ela lá pra cima da montanha lá pra ela poder... aí tipo ela sentiu a liberdade... aí foi ali que eu me identifiquei...  
**Mediadora:** Mas por que que você se identificou?... que momento da sua vida exatamente?  
**Bertha Lutz:** Tipo aqui eu quero sair e não posso...  
**Mediadora:** Mas... mas quem (...)  
**Bertha Lutz:** Não posso voar que nem ela...

Bertha Lutz faz uma leitura inferencial ao enunciar “*Tipo aqui eu quero sair e não posso...*”, pois se identificou com a águia, que estava presa no galinheiro. Mas a sua leitura diverge do que está contido no texto, pois o alpinista apareceu e soltou a águia, enquanto ao dizer “*Não posso voar que nem ela..*”, a participante demonstra que no seu caso não há nenhum alpinista para salvá-la.

Excerto 49

**Mediadora:** E o que que... e o que que cê achou assim é... por que que ela queria ser tanto uma galinha?... sabe?  
**Djamila Ribeiro:** Ah eu acho que de conviver junto né? nas... ficou ali né? cresceu ali... eu acho que aí ela se:: espelhava que nem uma... pensava que era uma galinha né?... é tipo que nem a história do patinho feio né?  
**Mediadora:** Como é? Como que é? Que o patinho feio... eu nem lembro a história do patinho feio cê acredita? sério...  
**Djamila Ribeiro:** Não é que a história do patinho feio tem quase a ver ela né? porque ele foi criado junto com... como ele nasceu né? com um ovo diferente nasceu... os outro mangava dele... chamava ele de patinho feio... ele não era um pato ele era um... um ganso né? não era um pato...

Djamila Ribeiro lembrou-se do livro infantil *O patinho feio*, ocorrendo uma ligação intertextual com *A águia que quase virou galinha*, o que nos fez perguntar quais aspectos que a fizeram estabelecer tal relação, obtendo a seguinte resposta “*Não é que a história do patinho feio tem quase a ver ela né? porque ele foi criado junto com... como ele nasceu né? com um ovo diferente nasceu... os outro mangava dele... chamava ele de patinho feio... ele não era um pato ele era um... um ganso né? não era um pato...*”.

Logo, a partir desse diálogo intertextual, e embora a leitora não mencione de forma explícita, seus enunciados demonstram que ela estabeleceu uma relação de similaridade entre o Patinho Feio e a Águia, no que se refere a ambos os personagens viverem situações de exclusão por serem diferentes.

Excerto 50

**Djamila Ribeiro:** Chegou minha sentença de oito anos...  
**Mediadora:** Oito?  
**Djamila Ribeiro:** Mas aí eu não me desesperei... oito anos e nove mês...  
**Mediadora:** E você já cumpriu quanto... quantos anos você já...  
**Djamila Ribeiro:** Um ano já...  
**Mediadora:** Um ano... tá...  
**Djamila Ribeiro:** Um ano...  
**Mediadora:** Você não se desesperou?  
**Djamila Ribeiro:** Aí... não desesperei... eu tenho três filho... tenho um filho pequeno que eu não sei nem... por onde tá né? como eu falo pra senhora... tenho nem notícia... mas também eu nem desesperei quando eu vi aquele papel ali... pra mim ali... é um papel qualquer porque... o Deus que eu sirvo é um Deus vivo sou crente né e eu creio nele que aquele papel ali pra mim... não é nada... não abalou minha fé entendeu? continuo buscando a Deus...

Apesar de sempre tentarmos direcionar as discussões para o conto, Djamila Ribeiro sentia a necessidade de compartilhar outras informações em todos os nossos encontros, como a notícia sobre sua sentença “*Chegou minha sentença de oito anos...*” e a preocupação com seus filhos “*eu tenho três filho... tenho um filho pequeno que eu não sei nem... por onde tá né? como eu falo pra senhora... tenho nem notícia...*”. Assim, percebemos que isso está ligado ao abandono, que é amenizado pela fé em Deus, “*o Deus que eu sirvo é um Deus vivo sou crente né e eu creio nele que aquele papel ali pra mim... não é nada... não abalou minha fé entendeu? continuo buscando a Deus...*”.

Assim, por estarmos em meio a uma pandemia há época e por estarem proibidas as visitas, além de não haver qualquer tratamento psicológico, ela se sente melhor ao compartilhar suas angústias. Ademais, ao falar que sua fé não foi abalada, infere-se que há uma confirmação interior de que ela vai conseguir enfrentar esse momento difícil. O contexto social evidenciado é o de uma mãe que expõe que não sabe do paradeiro do filho pequeno, mas isso não a abala, pois Deus é maior.

Excerto 51

**Djamila Ribeiro:** É muito ruim sabe? a gente ser jogada pra baixo todo dia uma piada todo dia uma piada... aí fica zombando da gente né? Aí todo dia todo dia aquela mesma coisa... todo dia aquela mesma coisa... nossa é doído e a pessoa num tem uma pessoa pra pessoa conversar... desabafar né? aí eu ponho meu joelho no chão e falo “meu Deus eu não guento mais Senhor... o Senhor é meu socorro o Senhor é meu refúgio... me ajuda... eu não tô guentando tô pra fazer uma loucura meu Deus...”

Djamila Ribeiro continua sua fala expressando as dificuldades de convivência dentro de cela, pois suas colegas a tratam mal, *“É muito ruim sabe? a gente ser jogada pra baixo todo dia uma piada todo dia uma piada... aí fica zombando da gente né? Aí todo dia todo dia aquela mesma coisa...”*. Inferimos que esse dizer se liga à comparação entre o conto de Rubem Alves e a história sobre o Patinho Feio, pois ela possivelmente se sente como os dois personagens, diferente dos demais. Em continuidade, depreende-se que passar por isso todos os dias coloca sua animosidade em prova, e nesses momentos ela recorre a Deus *“meu Deus eu não guento mais Senhor... o Senhor é meu socorro o Senhor é meu refúgio... me ajuda... eu não tô guentando tô pra fazer uma loucura meu Deus...”*.

### 5.3 Segunda vivência: A moça tecelã

Neste tópico, analisamos a segunda vivência, a partir de excertos retirados da vivência de leitura do texto de Marina Colasanti, *“A moça tecelã”*. Para tanto, partiremos da compreensão da interpretação responsiva das mulheres encarceradas.

#### Excerto 52

**Angela Davis:** Muito LINDo parabéns... muito lindo muito lindo... no começo é meio confuso mas no final sempre no final da história tem a moral da história achei muito legal... muito legal... como sempre minha amiga LEU... minhas amigas LERam... acharam confuso mas não se arriscaram em comentar... porque elas disse que ficaram confusa... aí eu vou comentar pra senhora... o que que eu::... eu achei que eu comentei com ela... "a moça tecelã... ela::... gostava muito de testar... testava as cores LINDas que ela via no começo do dia... que era os sentimentos dela claro... quando ela começou a tecer tecidos escuros... que foi aparecendo no pensamento dela outros pensamentos que ela foi colocando outros tipos de tom no tecelã dela... foi quando ela pensou que esTAVa sozinha... e nesse esTAR dela sozinha ela começou a tecer... o tal amor o tal homem que chegou na sua vida invadindo... tecendo esse homem... esse homem passou a impOR nela o que ela deveria tecer... ela não estava tecendo mais pensando a favor da ela aos sentidos dela... quando ela se deu conta ela já tava infeliz ela não tava tecendo pela felicidade e sim pela vontade do... do tal homem amado... e quando ela se deu conta disso antes que já fosse tarde... ela acorDOu assim de madrugada e fez enquanto é tempo antes dele acordar então quando ele acordou já tava desfeito então não tinha como ele reclamar e mandar ela mais outras coisas... então antes dele fazer Isso impondo nela a infeliciDAde ela desfez tudo e começou a colocar as cores que ela queria... então ela se viu novamente na casa simples no simples porque... a felicidade da gente... não tá nos bens materiais... não tá no que o outro exige... está dentro da gente... se a gente não está feliz com a gente própria... a gente não pode ser feliz entendeu? aí as meninas *“é isso mesmo você falando fica mais fácil”* aí eu *“tá bom eu vou falar pra ela”* aí elas mandaram um BEijo...

Angela Davis ao comentar sobre o conto faz uma revelação interessante ao comparar os sentimentos da Moça tecelã às cores, *“a moça tecelã... ela::... gostava muito de testar... testava as cores LINDas que ela via no começo do dia... que era os sentimentos*

*dela claro... quando ela começou a tecer tecidos escuros... que foi aparecendo no pensamento dela outros pensamentos que ela foi colocando outros tipos de tom no tecelã dela...”,* o que nos remete aos ensinamentos da semiótica, pois a cor é uma linguagem que transmite significados.

Assim, sua interpretação corresponde à oposição de claro/escuro e de felicidade/tristeza, ou seja, aos sentimentos da personagem. Isso fica mais nítido quando Angela Davis enuncia que

(...) os sentimentos dela claro... quando ela começou a tecer tecidos escuros... que foi aparecendo no pensamento dela outros pensamentos que ela foi colocando outros tipos de tom no tecelã dela... foi quando ela pensou que esTAVA sozinha... e nesse esTAR dela sozinha ela começou a tecer... o tal amor o tal homem que chegou na sua vida invadindo... tecendo esse homem... esse homem passou a imPOR nela o que ela deveria tecer... ela não estava tecendo mais pensando a favor da ela aos sentidos dela... quando ela se deu conta ela já tava infeliz ela não tava tecendo pela felicidade e sim pela vontade do... do tal homem amado...(...).

Então, podemos inferir duas situações distintas nessa análise feita pela reeducanda. A primeira está ligada aos sentidos da Moça Tecelã, que sempre tece cores claras, indicando que está feliz, mas, em um determinado momento, ela começa a tecer cores escuras, exteriorizando um sentimento de tristeza. E é justamente nesse momento que essa emoção é justificada, pois *“foi quando ela pensou que esTAVA sozinha... e nesse esTAR dela sozinha ela começou a tecer... o tal amor o tal homem”*.

Portanto, Angela Davis infere que a solidão é uma lacuna na qual necessita de um preenchimento, que é o amor do homem. Diante disso, ela construiu uma leitura que corrobora com o que é difundido diariamente em nossa sociedade patriarcal, de que para a mulher ser feliz ela precisa da companhia e do amor de um homem, pois somente isso a completará.

Em um segundo momento, há a presença de uma metáfora ao trabalho feminino, pois a tecelagem foi um serviço considerado como forma de inserção da mulher na sociedade, até a criação do tear mecânico. Logo, na fala: *“esse homem passou a imPOR nela o que ela deveria tecer... ela não estava tecendo mais pensando a favor da ela aos sentidos dela... quando ela se deu conta ela já tava infeliz ela não tava tecendo pela felicidade e sim pela vontade do... do tal homem amado...”*, transparece essa condição de liberdade e inserção social que a mulher representa na sociedade, pois tecer é sua ocupação, o que a edifica, e ninguém pode tirar dela, fazendo uma alusão a todos os trabalhos hodiernos no qual as mulheres atuam.

## Excerto 53

**Simone de Beauvoir:** A gente nasceu pra casar ter filhos ter a nossa família... mas ter a nossa independência ter o nosso trabalho né? ter a nossa independência... não vivendo só dependendo daquela pessoa ali porque é depois uma hora aquela pessoa ( ) e aí? como é que cê vai viver? se você não tem uma expectativa de vida não sabe viver sem aquela pessoa não sabe viver por você mesmo...

**Simone de Beauvoir:** Antigamente na época que eu casei há muitos anos atrás a mulher tinha que casar viver na casa dela cuidar do filhos... viver pro marido e pros filhos né? era assim que era... só que eu sempre fui cabeça dura e queria ser... eu ser a dona... eu falava pra as meninas que eu não nasci pra ser mandada eu nasci pra mandar... eu falava pra elas é porque tem muitas pessoas que já nascem assim com esse dom...

O trabalho, aquele que não está ligado aos afazeres domésticos e aos filhos, sempre foi visto como algo puramente masculino, uma forma de enaltecimento pessoal e de vivacidade, ligado à inteligência e realização pessoal, como confirmado pela fala de Simone de Beauvoir “*antigamente na época que eu casei há muitos anos atrás a mulher tinha que casar viver na casa dela cuidar do filhos... viver pro marido e pros filhos né? era assim que era...*”. Então, ao longo da história, os homens saíam de casa para exercer seus ofícios enquanto as mulheres cuidavam da prole e da residência, sempre à espera do retorno desse marido.

Essa história foi reinventada e as mulheres, após muitas lutas, conseguiram o direito de saírem de casa para trabalhar, o que é inferido na fala da reeducanda “*mas ter a nossa independência ter o nosso trabalho né? ter a nossa independência... não vivendo só dependendo daquela pessoa ali porque é depois uma hora aquela pessoa ( ) e aí? como é que cê vai viver?*”.

Todavia, acumulavam e ainda acumulam o serviço doméstico às realizações pessoais. Portanto, necessário se faz pontuarmos quão positiva foi a aquisição de tal direito, pois existem muitas tecelãs em nossa sociedade. Imprescindível também pontuarmos quão negativo é a romantização do acúmulo de tarefas por parte das mulheres, pois não são mais as únicas responsáveis pela casa e pelos filhos, e entender isso é o primeiro passo para a conscientização sobre o papel que devemos desempenhar em uma sociedade igualitária.

Isso posto, volto à análise do excerto, “[...] *ela não tava tecendo pela felicidade e sim pela vontade do... do tal homem amado...*”, pois há uma brecha em que o homem traduz suas imposições e a obriga a fazer suas vontades, o que a deixa infeliz. Mais uma vez infere-se o machismo, pois do conto para a vida prevalecem injustiças que demonstram como nós mulheres nos submetemos a condições que nos entristecem, mas que são consideradas “normais”, pois é isso que nos é imposto desde pequenas.

## Excerto 54

**Bertha Lutz:** Que reflexão eu tirei disso? que::... ontem mesmo eu tava conversando com a minha amiga né? nós tava lá aí eu entrei fui tomar banho... aí peguei e falei assim pra ela "nossa eu tenho muito medo de sair daqui e me apaixonar de novo" porque a gente no decorrer de todo esse tempo né? tive muitas decepções... aí aqui no texto... eu vi que tipo ela era apaixonada por ele né? só que aí ele foi tipo::: ela que fez o castelo lá sozinha e ele tava tipo abusando dela queria que ela se quiser se as coisas sozinha... aí tipo ele tava muito abusando dela queria que ela fizesse as coisas lá sozinha e ele lá dormindo... aí eu tirei essa reflexão daqui... aí que aumentou mais ainda o meu medo...

Ademais, neste momento cabe a fala da reeducanda Bertha Lutz, que fez uma reflexão, a partir desse conto de fadas moderno, sobre sua própria vida, o que nos rememora sobre a presença do recurso parábola, que é quando o leitor se projeta no texto e compreende o contexto sociocultural por meio de inferências, no caso o de opressão feminina e o empoderamento das mulheres.

Isso porque “*nossa eu tenho muito medo de sair daqui e me apaixonar de novo*” porque a gente no decorrer de todo esse tempo né? tive muitas decepções...”, ou seja, a construção social de que a mulher precisa de um namorado/marido se sobressai ao de que ela se basta para se sentir feliz, o que faz com que muitas mulheres se submetam a situações de opressão pelo simples fato de cumprirem o que é convencionalmente aceito.

Assim, ao dizer “*aí aqui no texto... eu vi que tipo ela era apaixonada por ele né? só que aí ele foi tipo::: ela que fez o castelo lá sozinha e ele tava tipo abusando dela queria que ela se quiser se as coisas sozinha...*”, notamos que ela interpreta que a protagonista tecia as vontades do homem por força de um abuso psicológico, visto que no conto, a Moça Tecelã é subserviente aos caprichos do marido, o que reflete a nossa sociedade. Ademais, a reeducanda demonstra, através do enunciado “*aí eu tirei essa reflexão daqui... aí que aumentou mais ainda o meu medo...*”, que seu medo advém de abusos pregressos, pois ela não se sente confortável para se apaixonar novamente. Logo, seu pensamento sobre “apaixonar-se” está pautado em uma concepção ligada à violência psicológica e de submissão, como se todos os homens fossem iguais e que ela, como mulher, não é capaz de encontrar uma pessoa que a ame sem cobranças.

Esse trecho é envolto por uma ferida que perdura em várias mulheres por séculos, no qual o medo constante de sermos enganadas por nossos companheiros, o temor do abandono e da solidão e a insegurança que nos é ensinada e que aceitamos, é confirmado constantemente. Isso porque, simplesmente, muitas vezes não nos foi permitido termos voz para discordarmos sobre as atitudes machistas, ou apenas pela falta de informação sobre esse mal. Assim, o que a Moça Tecelã faz ao desmanchar o homem não é um

atentado a finais felizes, é uma atitude de amor-próprio e de reconhecimento e consciência sobre a luta feminina por emancipação e equidade.

Excerto 55

**Mediadora:** É... sobre:: a questão do marido... que que você acha assim desse marido? você acha que isso acontece na vida real? como que é?

**Angela Davis:** Acho que mais uma vez eu me identifiquei com a história.. tipo eu no começo tava um mar de rosas como na história tava mar de rosa... do meio pro fim eu fui ver que eu não tava me amando eu tava amando próximo... e o próximo não tava me amando... porque o próximo tava exigindo de mim o que ele não me DAva... ele queria me colocar num palácio sem amor não adianta uma pessoa tá no palácio... ter tudo e não ter amor... não ser recíproco entendeu? mas... então eu me vi nessa situação mais uma vez... ih:: como ela eu acordei de imediato... porque infelizmente tem muitos... a gente pode levar pro lado de que?... de feminicídio... muitas pessoas não acorda pra vida... o bastante... o rápido antes que aconteça o lado obscuro que leva ela pro lado sombrio antes que ela não possa tecer cores claras na vida dela.... porque sim a gente pode ser feliz... e ter felicidade... sozinha... porque a felicidade vem de dentro...

**Mediadora:** Aí você se libertou desse:: relacionamento?

**Angela Davis:** Sim me libertei fui como a moça da tecelã subi no telhado antes dele acordar e quando ele acordou já era tarde demais eu já tinha desfeito ele da minha vida descartado... porque não é um homem do qual você deseja do qual você espera de tal aparência se ele vim só com os sentimentos dele próprio... te dá sentimentos sem ter reciprocidade... retribuir o que você tem pra ele... a gente fica sobrecarregada a infelicidade cobre a gente totalmente... isso acontece muito no cotidiano tem muitas tecelãs assim... em vez de tecer a história delas em vez de tecer o arco-íris colorido dela... em vez de tecer... uma história pra elas... elas tão vivendo submissas aos querer das pessoas entendeu? é isso que eu penso...

**Mediadora:** Você esteve num relacionamento:: abusivo?

**Angela Davis:** Sim o meu relacionamento foi muito abusivo e constrangedor...

**Mediadora:** E você éh:: se libertou?

**Angela Davis:** Me libertei Graças a Deus...

**Mediadora:** E hoje? pra você entrar num novo relacionamento o que você pensa?

**Angela Davis:** Ah eu penso em mim primeiro...

Neste trecho há um envolvimento significativo da leitora, pois ela faz uma reflexão íntima ao dizer “*acho que mais uma vez eu me identifiquei com a história.. tipo eu no começo tava um mar de rosas como na história tava mar de rosa... do meio pro fim eu fui ver que eu não tava me amando eu tava amando próximo... e o próximo não tava me amando...*”, esse processo de compreensão é dialógico e vai além do texto, conforme Bakhtin (2011), pois a leitura possibilitou a interação dela com outro contexto e gerou uma interpretação responsivamente ativa.

Ademais, ao retratar que já passou por uma situação parecida com a da protagonista do conto, “*o próximo tava exigindo de mim o que ele não me DAva... ele queria me colocar num palácio sem amor não adianta uma pessoa tá no palácio... ter tudo e não ter amor... não ser recíproco entendeu? mas... então eu me vi nessa situação mais uma vez...*”, ela se torna crítica, pois consegue analisar a sua história de vida e ressignificá-la, libertando-se das ‘amarras sociais’ de que é melhor ter alguém como namorado/amigo do que estar “sozinha”.

Nesse sentido, Angela Davis enuncia que *“me libertei fui como a moça da tecelã subi no telhado antes dele acordar e quando ele acordou já era tarde demais eu já tinha desfeito ele da minha vida descartado...”*, novamente confirmando que foi capaz de compreender a situação na qual estava inserida, *“o meu relacionamento foi muito abusivo e constrangedor...”*, uma realidade na qual amava o outro e esquecia de se amar, o que a fazia se sujeitar às predisposições do companheiro, e conseguiu sair desse relacionamento abusivo, *“Me libertei Graças a Deus...”*. O posicionamento de Angela Davis dialoga com o que Freire (1982) chama de consciência crítica, pois segundo ele, essa consciência é *“a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”* (FREIRE, 1982, p. 138).

Ainda, nessa consciência crítica, ela levanta uma discussão de extrema importância quando fala: *“porque infelizmente tem muitos... a gente pode levar pro lado de que?... de feminicídio... muitas pessoas não acorda pra vida... o bastante... o rápido antes que aconteça o lado obscuro que leva ela pro lado sombrio antes que ela não possa tecer cores claras na vida dela....”*. A partir do momento que ela traz à tona esse tema, feminicídio, podemos perceber que a leitura possibilitou uma análise criteriosa sobre o papel da mulher na sociedade e os males que são enfrentados diariamente por nós, demonstrando que entende o contexto opressor extenuado pelo machismo e pelo patriarcado.

Ao utilizar a palavra “acordar”, podemos inferir o que está presente na teoria de Paulo Freire (2019; 2020), ou seja, não *“haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão”* (FREIRE, 2019, p. 23). O sujeito sai de uma situação de opressão, quando tem consciência sobre sua situação de oprimido e responde criticamente a ela. Isso ocorre com as mulheres que entendem a situação de abuso, submissão e opressão advinda de atitudes dos homens e não as aceitam mais, deslocando-se de oprimidas para livres e ativas na luta contra o machismo, isto é, estavam *“dormindo”* (oprimidas) e *“acordaram”* (emancipadas).

Ainda, a reeducanda compreende que ser tecelã é ser uma mulher que conquista muita coisa com seu próprio trabalho, mas muitas vezes elas estão ligadas às vontades dos homens e buscam corresponder às suas expectativas, como é demonstrado no dizer: *“isso acontece muito no cotidiano tem muitas tecelãs assim... em vez de tecer a história delas em vez de tecer o arco-íris colorido dela... em vez de tecer... uma história pra elas... elas tão vivendo submissas aos querer das pessoas entendeu? é isso que eu penso...”*.

Logo, sua fala é perpassada pela alteridade bakhtiniana, pois ela reconhece os obstáculos enfrentados por outras mulheres, e por ela mesma, o que faz com que seu conhecimento seja construído a partir dessas ressignificações advindas da interação social, transformando as suas práxis e voltando, verbalmente, para outras mulheres. Ela promove deslocamento, para pensar a partir do lugar do outro, e se posiciona criticamente. Vemos esse processo no excerto a seguir.

Excerto 56

**Angela Davis:** É porque o::: o tema é muito legal no começo eu comecei a ler fiquei sem entender... meu Deus esse foi difícil mas não foi difícil... eu só me coloquei no lugar da tecelã... a tecelã virou a Angela Davis entendeu? e aí eu concluí a história e concluí com as colegas... as colegas ficou com receio com medo de comentar comigo... quando eu comentei “é isso mesmo é isso mesmo que eu entendi só que com você falando fica muito mais...” e aí elas “você vai carregar isso?” e eu “sim vou carregar todos... todos os papéis que eu tenho guardado pra mim carregar”...

Aqui também ressoa a alteridade e a teoria do Pensar Alto em Grupo, pois Angela Davis diz que “*eu só me coloquei no lugar da tecelã... a tecelã virou a Angela Davis entendeu? e aí eu concluí a história e concluí com as colegas...*”. Logo, em um primeiro momento ela se coloca no lugar da personagem do conto, o que transforma o seu pensar, e, após, ela emite sua opinião para outras mulheres, o que transforma a consciência delas, “[...] *é isso mesmo é isso mesmo que eu entendi só que com você falando fica muito mais...*”. Ademais, outro ponto interessante é quando Angela Davis acrescenta “[...] *aí elas “você vai carregar isso?” e eu “sim vou carregar todos... todos os papéis que eu tenho guardado pra mim carregar”...*”, o que traduz um movimento reflexivo que não irá parar, dado que ela carregará esses ensinamentos e, provavelmente, irá enunciá-los para outros sujeitos. Dessa forma, o posicionamento de Angela Davis “ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade” (GADOTTI, 1996, p. 81).

Excerto 57

**Rose Marie Muraro:** Sim ainda mais pela questão assim do envolvimento né? porque na maioria desses contos assim de prinCEsa... sempre tem aquela batalha primeiro né? a gente enfrenta algumas coisas pra depois vir o final feliz e já no caso dela primeiro é... se antecipou como se fosse o final dela mas ela não quis e procurou viver sozinha... muita gente pensa que a gente tem que ter um PRÍncipe encanTado aquela coisa... mas é como eu falei é TUDO na hora certa... porque muita gente hoje em dia... hoje em dia a gente... tipo assim encara muito essa questão do feminicídio dos homens batendo nas mulheres éh: maltratando a mulher... então muita mulher não tem a coragem de abrir mão daquilo porque fica pensando nos filhos fica pensando na família “ah que que vão aCHAR”... então ela teve o posicionamento dela “não não quero isso pra mim eu prefiro viver só... continuar a tecer que eu tô sendo feliz”...

Em relação ao feminicídio, observamos uma recorrência encontrada também na fala de Rose Marie Muraro, demonstrando que a construção surgiu a partir de um já dito (presente no texto), mas possibilitou também outras leituras. Isto é, essa prática de leitura é vista através da perspectiva de vozes que dialogam entre texto, autor, participantes e as vozes do contexto social no qual elas estão inseridas, perpetuando o que foi dito por Bakhtin (2011), no qual a construção do sujeito-leitor é efetivada através da interação. Então, Rose Marie Muraro, na interação verbal com o texto e seu contexto, transforma e foi transformada.

Assim, a seguinte fala “(...) *essa questão do feminicídio dos homens batendo nas mulheres éh: maltratando a mulher... então muita mulher não tem a coragem de abrir mão daquilo porque fica pensando nos filhos fica pensando na família “ah que que vão aCHAR”...*”, projeta o posicionamento no qual a concepção patriarcal está imbricada nas escolhas de vida das mulheres, que por vezes se mantêm em relacionamentos abusivos em virtude dos filhos, pois acreditam ser melhor criá-los com a presença de um homem. Por outro lado, percebemos também um retrato feito inconscientemente da projeção de um homem que persegue a mulher, tendo como consequência ações como violência doméstica e feminicídio.

Assim, quando Rose Marie Muraro afirma, em seguida, “*então ela teve o posicionamento dela “não não quero isso pra mim eu prefiro viver só... continuar a tecer que eu tô sendo feliz”...*”, é confirmada uma leitura crítica e reflexiva que permitiu uma interpretação a partir das entrelinhas do texto, pois infere que a protagonista escolheu sua própria vida a ser infeliz ao lado de um homem opressor, e por isso ela continuou o trabalho de tecer que tanto amava.

Excerto 58

**Mediadora:** Você acha que esse conto da *Moça tecelã*... ele é diferente dos contos de fada clássicos?

**Angela Davis:** Um pouco porque nos contos de *Cinderela*... da *Bela e a Fera* sempre têm um final feliz que:: é o casal... mas ela terminou feliz tem a felicidade dela também... não por causa do casal mais por causa da felicidade dela própria... a felicidade dela própria ela queria simplesmente ser feliz como todas as princesas das histórias entendeu? então tem muita... muito a ver as duas histórias... a única diferença da história é que o moço não queria ela bem como o moço da *Cinderela* da *Bela e a Fera* não amava... verdadeiramente como os príncipes dos nossos contos clássicos...

Nesse caso, inferimos que embora Angela Davis não mencione que há uma ideologia dominante que perpassa nossa sociedade, em que é necessário termos um “príncipe encantado”, ela enuncia essa concepção patriarcal “*a única diferença da*

*história é que o moço não queria ela bem como o moço da Cinderela da Bela e a Fera não amava... verdadeiramente como os príncipes dos nossos contos clássicos...”. Em outros termos, aparentemente para ser feliz basta ser amada e ter o amor correspondido pelo homem, o que o torna um príncipe encantado. Mas se esquece de que isso torna a mulher responsável pelo fracasso ou não do casamento e da criação dos filhos, dado que ela já recebe a contrapartida do amor do companheiro.*

Excerto 59

**Mediadora:** Você já teve algum relacionamento assim tóxico abusivo em fim?...  
**Rose Marie Muraro:** Não... graças a Deus não eu nunca cheguei a passar por isso porque::... como falei já tive essa minha aMIga já tive outras então eu sou uma pessoa assim que eu não sou aquela mulher ciumenta... tem gente que tem ciúme de tudo... por causa de uma roupa porque tá falando com alguém... eu não... eu tenho ciúme daquilo que MOStRa que é pra mim TER mas até então eu tenho que ter segurança primeiro em mim e no meu parceiro né? porque quando as coisas é pra acontecer acontece embaixo do nariz a gente... então isso é fato... então a partir do momento que a gente fica apertando aquele cara apertando aquele calo apertando aquele calo... começa a acontecer as coisas... então homem quando ele quer chegar em casa ele quer encontrar uma mulher que seja cariNHOSA ele quer encontrar uma aMIga... ele quer encontrar uma parceira que primeiramente vai dar “bom dia” “boa tarde” “como foi seu trabalho” não vou chegar logo direcionando a ele questão de problema talão de casa questão de conta... então a gente tem que ter essa amizade com ele... porque senão o homem fica doido...  
**Mediadora:** Hein mais e a mulher? ela quer que o homem chegue em casa e faça o quê?  
**Rose Marie Muraro:** Bom o que eu acho que:: que a mulher quer do homem é a mesma coisa questão de carinho questão de afeto... questão de estar ali ser o porto seguro dela né? porque:: quando a gente se CAsa são dois corpos em um... então a gente tem que passar a entender a gente tem que passar a compreender... então eu vejo muito assim pela questão do meu esposo... a gente é muito aMIgo a gente conversa MUIto... ele é meu parceiro como eu sou dele... então as brigas que a gente tem todo casal tem seus momentos de altos e baixos mas quando a gente discute ele já fala “olha eu vou sair... vou dar uma volta e vou deixar tu aí pensando no que tu tá falando pra mim... então ele pega e sai... porque a partir do momento que você começa a rebater... já vêm a questão dolorosa das frases das palavras então aquilo ali já vai estressando então ele fala “olha Rose Marie Muraro eu vou dar uma volta... vou deixar você aí refletindo e depois a gente conversa porque agora não dá pra gente conversar...”

Rose Marie Muraro também aduz esse pensamento machista que conduz muitos relacionamentos, já que diz “[...]tem gente que tem ciúme de tudo... por causa de uma roupa porque tá falando com alguém... eu não... eu tenho ciúme daquilo que MOStRa que é pra mim TER mas até então eu tenho que ter segurança primeiro em mim e no meu parceiro né?”, quer dizer, ela infere que mulheres que sentem ciúmes podem deixar os homens desconfortáveis e causar a ruína da relação. E acrescenta:

(...) então a partir do momento que a gente fica apertando aquele cara apertando aquele calo apertando aquele calo... começa a acontecer as coisas... então homem quando ele quer chegar em casa ele quer encontrar uma mulher que seja cariNHOSA ele quer encontrar uma aMIga... ele quer encontrar uma parceira que primeiramente vai dar “bom dia” “boa tarde” “como foi seu trabalho” não vou chegar logo direcionando a ele questão de problema talão de

casa questão de conta... então a gente tem que ter essa amizade com ele... porque senão o homem fica doido...

Em um primeiro momento, observamos que a leitora interpreta que a mulher geralmente deve estar em casa esperando o marido chegar do trabalho, então, transparece a antiquada ideia de que é ele quem deve sustentá-la financeiramente e emocionalmente. Em consonância, surge a representação de que devemos ser carinhosas, amorosas e não devemos sobrecarregar nossos provedores, ou como dito “*questão de estar ali ser o porto seguro dela né?*”, com assuntos inconvenientes, como as contas de casa, caso contrário eles não ficarão conosco.

Além disso, sua fala “*quando a gente se Casa são dois corpos em um... então a gente tem que passar a entender a gente tem que passar a compreender...*” demonstra um lado ‘mascarado e sutil’ ecoado por vozes machistas, que são escondidas por falar de “companheirismo” e “amizade”. Muitas vezes ações opressoras são justificadas pelo casamento como contrato social no qual os cônjuges tornam-se um, deixando seus gostos, preferências e suas próprias concepções de lado para satisfazerem uma única vontade, que é, por vezes, a do homem.

Portanto, é importante frisar que não estamos fazendo uma crítica às mulheres que reproduzem tais falas, mas sim a uma sociedade que oculta ou encobre essas atitudes e silencia mulheres que expõem a opressão mascarada. Queremos confirmar que as leituras utilizadas nessa pesquisa mostram que as mulheres encarceradas são reflexivas e agem dialogicamente, refazendo-se todos os dias, mesmo dentro das grades.

#### Excerto 60

**Simone de Beauvoir:** Primeira vez... sobre o negócio da águia eu já tinha ouvido falar na escola que a minha outra amiga quando se formo -- ela já foi embora né? -- a [...] ela já tinha falado sobre isso da águia pra gente mas aí eu nem me importei... não tinha nada a ver comigo né? aí só agora que veio pra mim... que vi o quanto é importante e eu li hoje sobre a personagem né? que a moça ela tecia... vivia de tecer... aí um dia ela se sentiu sozinha e achou que ela deveria ter alguém uma companhia né? deveria ter um marido e esse marido que ela arrumou ele não queria ela ele queria as coisas que vinham dela né? sempre pedindo alguma coisa a mais alguma coisa a mais e ela pra fazer as vontades dele fazia... um belo dia ela acordou e pensou que estava errado... que ela deveria ficar sozinha... era bem melhor ela ficar sozinha do que com ele... porque ele não trazia benefício nenhum pra ela todos os benefícios vinham dela... quando ela estava com fome ela fazia um peixe né? ela tecia o peixe... quando ela estava com sede ela tecia a lã que produzia o leite... então ela não precisava dele ela precisava ser sozinha... aí eu vi que nós pessoas não precisa enfiar os pés pelas mãos pra poder pra querer ter as coisas... tem que esperar a hora certa porque sempre nós vamos ter as coisas... por isso por nossas mal escolha por nós ter agido errado que também veio parar num lugar desse achando que poderia ter mais e mais e não é assim... né? a vida tem que ter paciência e esperar...

**Mediadora:** E isso representa algo pra senhora? tipo...

**Simone de Beauvoir:** Com certeza... com certeza... que mesmo a gente sem marido... a gente não precisa fazer nada de errado pra vim parar num lugar desse a

gente tem que esperar... e deixar acontecer procurar um novo caminho porque tem tantos outros caminhos né?

**Mediadora:** E a senhora acabou parando aí... por uma escolha sua ou você foi influenciada por algum namorado?

**Simone de Beauvoir:** Fui influenciada com certeza pelo meu ex-companheiro que eu tive que me influenciou nessa vida aí... e eu acabei me deixando levar igual a história da tecelagem da moça...

**Mediadora:** É? foi igual por quê?

**Simone de Beauvoir:** É a minha história igual porque eu tinha restaurante tinha minha vida... eu era tranquila aí eu arrumei esse namorado né? esse companheiro... ih:: ele foi só... o que eu já tinha ele não me ajudou só acabou acabou... e quando eu me vi sem nada... a minha escolha foi essa aí...

**Mediadora:** Desculpa te perguntar foram drogas?

**Simone de Beauvoir:** Sim... foram drogas sim senhora...

No excerto acima há a presença de um fato que foi enunciado a partir da leitura do texto, em outras palavras, ao ler *A moça tecelã* ela entende que a protagonista fez uma escolha errada ao tecer um marido, visto que ele só queria explorá-la, não apenas amá-la sem cobranças, pois “[...] *esse marido que ela arrumou ele não queria ela ele queria as coisas que vinham dela né? sempre pedindo alguma coisa a mais alguma coisa a mais e ela pra fazer as vontades dele fazia...*”.

Com isso, ela infere, partindo da sua realidade, que viveu uma situação parecida com a da personagem, “*é a minha história igual porque eu tinha restaurante tinha minha vida... eu era tranquila aí eu arrumei esse namorado né? esse companheiro... ih:: ele foi só... o que eu já tinha ele não me ajudou só acabou acabou... e quando eu me vi sem nada... a minha escolha foi essa aí...*”, e complementa que foi presa porque estava traficando drogas, “*sim... foram drogas sim senhora...*”, por influência do namorado, “*fui influenciada com certeza pelo meu ex-companheiro que eu tive que me influenciou nessa vida aí... e eu acabei me deixando levar igual a história da tecelagem da moça...*”.

Em consonância, o trecho, “*por isso por nossas mal escolha por nós ter agido errado que também veio parar num lugar desse achando que poderia ter mais e mais e não é assim... né? a vida tem que ter paciência e esperar...*”, transparece as desigualdades sociais enfrentadas por mulheres encarceradas, e por muitas outras. Em um primeiro momento, o texto possibilitou uma análise por parte da leitora sobre a necessidade do marido da tecelã em adquirir cada vez mais bens e acumular mais riquezas, remontando o contexto capitalista que estamos inseridos. Em seguida, surge uma realidade na qual muitas pessoas vivenciam, a da pobreza e miséria, visto que muitos trabalham muito e ganham pouco, apenas para a sobrevivência, e em alguns casos nem para isso, e nunca conseguem corresponder ao capitalismo. A postura de Simone de Beauvoir, já que notamos uma tomada de consciência, ratifica o que Freire (2019) defende

ao afirmar que a conscientização entre os oprimidos deve ocorrer para que o processo de emancipação se efetive pela sociedade opressora, ou no caso dessa reeducanda, pelo marido opressor.

Não estamos justificando as ações criminosas de pessoas que traficam ou roubam, apenas queremos problematizar o que foi enunciado pela reeducanda, pois fica claro que ela não tinha condições de ter posses mesmo querendo muito e cada vez mais, como o marido da tecelã, mas esse desejo levou-a a aceitar as propostas do namorado, o que acarretou uma prisão. Por certo, essa interpretação partiu de uma nova consciência e de uma humanização, conforme enunciado por Freire (2019), ela se reconstrói e assume ter agido de forma errada, entendendo também que não agirá mais dessa forma.

Nesse sentido, na sua atual conjuntura, e partindo da interpretação emancipatória do conto, Simone de Beauvoir afirma que tais escolhas não precisam existir, pois a mulher não precisa de alguém apenas porque a sociedade exige, e assim aceitar uma opressão. Logo, a participante infere que a tecelã, tomando consciência de sua infelicidade e dos males advindos do relacionamento e, também, partindo do entendimento de que é capaz de ser completa sozinha, desfaz o marido, “(...) *um belo dia ela acordou e pensou que estava errado... que ela deveria ficar sozinha... era bem melhor ela ficar sozinha do que com ele... porque ele não trazia benefício nenhum pra ela todos os benefícios vinham dela...*”.

Excerto 61

**Mediadora:** Hein éh:: você acha que esse conto ele apresenta algum tema... relacionado aos dias de hoje? tipo assim os relacionaMENTos de hoje... cê consegue... cê consegue ver moças tecelãs por aí? VOCÊ por exemplo com seu namorado aquele seu namorado...

**Djamila Ribeiro:** Sim eu consigo porque eu só pensava nele né?... ele não pensava em mim... ele só pensava nele... ninguém nunca parou pra pensar em mim...

**Mediadora:** E como que você chegou nessa conclusão? de que ele não pensava em você... só nele...

**Djamila Ribeiro:** Porque o que ele fazia né? sempre falava pra ele... enganou eu mesmo ao longo da história... falei perguntei... ele disse que tinha parado não tinha mais aquela situação em casa... e tinha né?... e quando bateram na porta eu abri não entendendo nada porque eu sabia que não tinha nada dentro da minha casa... e eu não tava mexendo com nada... eu tinha cerTEza... e aí lá tinha... escondido mas tinha... ( ) pouco e ele esconDIA... ele tava vendendo... entendeu?

No excerto acima, observamos discurso similar ao de Simone de Beauvoir, pois Djamila Ribeiro se sentiu como a Moça Tecelã, pois foi enganada pelo namorado, “(...) *enganou eu mesmo ao longo da história... falei perguntei... ele disse que tinha parado não tinha mais aquela situação em casa... e tinha né?... e quando bateram na porta eu abri não entendendo nada porque eu sabia que não tinha nada dentro da minha casa...*”.

Então, mais uma vez fica demonstrado que a leitura empreendida se relaciona com a sua própria condição humana, que, podemos inferir, liga-se a uma situação de submissão.

Mais uma vez, vale ressaltar que não estamos concordando com qualquer atitude ou justificando-as, mas devemos ponderar tais situações sob um viés social. Isso porque as duas detentas que enunciam que foram presas por causa dos namorados e por tráfico de drogas, são pessoas que vieram de um contexto social de desigualdade social. Por isso, não achamos positivo fantasiar situações nas quais estas pessoas ascendem socialmente apenas pelo próprio mérito, afinal são poucas que realmente conseguem isso, e as que conseguem têm inúmeros obstáculos em relação às que já nascem dentro de uma realidade de abundância.

Ademais, é nítido que há a presença do machismo nas relações acima mencionadas, visto que ambas as reeducandas foram inseridas em contextos envoltos por excesso de confiança. Djamila Ribeiro teve sua casa violada pelo namorado, o que demonstra o papel do patriarcado, pois o homem acha que tem direito de fazer o que for melhor para ele sem a concordância da companheira, como demonstrado na seguinte fala: “*e eu não tava mexendo com nada... eu tinha cerTEza... e aí lá tinha... escondido mas tinha... ( ) pouco e ele esconDIA... ele tava vendendo... entendeu?*”.

Excerto 62

<p><b>Mediadora:</b> E qual a lição que você tirou dessa história de hoje do conto da <i>tecelã</i> e da sua história?</p> <p><b>Djamila Ribeiro:</b> Júlia minha história hoje que eu pensei em minha história... hoje eu quero viver sozinha... viver pra mim e pros meus filhos... é o que eu quero... e pra Deus... é só o que eu quero... Júlia eu quero que Deus me dá uma chance... só uma...</p>
--

Segundo Paulo Freire (1980), o processo de emancipação só se efetiva quando existe uma mudança de pensamento ou atitude dos oprimidos. Dessa forma, a leitura do conto proporcionou uma reflexão em Djamila Ribeiro, “*(...) hoje que eu pensei em minha história...*”, e isso engaja sua voz pessoal na construção de sua compreensão, que está ligada a uma inferência sobre o caminho positivo de não precisar ter um marido, namorado ou companheiro, como a tecelã fez, “*hoje eu quero viver sozinha... viver pra mim e pros meus filhos... é o que eu quero... e pra Deus... é só o que eu quero...*”. Portanto, transparece em sua fala que ela associa as escolhas erradas ao seu antigo eu, e em um processo de humanização e transformação, ela se reconstrói e busca um recomeço, saindo da posição de opressão, “*Júlia eu quero que Deus me dá uma chance... só uma...*”.

## Excerto 63

**Mediadora:** Ih:: você acha que ela gostava... que que assim éh:: que que cê pode relacionar aos dias de hoje esse conto? cê consegue fazer alguma relação com a nossa vida real?

**Djamila Ribeiro:** Ah o que eu mais queria Júlia nesse momento era encontrar meu filho né? eu tenho um filho que eu não tenho nem notícia que nem eu falei pra você... eu queria que Deus me abençoasse e saísse desse lugar né?... eu tô sofrendo demais Júlia... sou julgada sou muita coisa... eu tô sofrendo... esses encontros que eu tô tendo com você eu tô bem eu me sinto outra pessoa...

**Mediadora:** É? por que? o que que você acha dos encontros?

**Djamila Ribeiro:** Ah eu acho bom... a gente tem tempo de conversar né? pra mim cada palavra com você é uma palavra de conforto né...

**Djamila Ribeiro:** (...) eu já li já *Cinderela Branca de Neve* né? e ela no final teve o príncipe dela foi feliz né? passou entre trancos e barrancos sofreu... mas teve um final feliz né? Ih:: aquela outra lá que teve a fada dela né? Tem hora que eu me sinto como ela eu olho pra senhora assim e você é minha fada né? sempre quando eu:: mal tô pensando na vida me tiram aí o pessoal me tira dali e é você né? porque eu não tenho com quem conversar... eu não tenho advogado eu não tenho meu pai eu não tenho minha mãe eu não tenho ninguém pra conversar e eu imagino é a Júlia e já me sinto já... então eu tô vivendo o meu conto de fadas né? tô aqui só imaginando pensando...

Djamila Ribeiro sempre demonstrou através de suas falas, desde o nosso primeiro encontro, a angústia de não saber onde estão os filhos, “(...) *nesse momento era encontrar meu filho né? eu tenho um filho que eu não tenho nem notícia que nem eu falei pra você...*”, e a solidão que vivencia todos os dias, “*porque eu não tenho com quem conversar... eu não tenho advogado eu não tenho meu pai eu não tenho minha mãe eu não tenho ninguém pra conversar*”.

Essas duas situações, mais uma vez, ligam-se aos preconceitos enfrentados pelas mulheres. A princípio o de ser mãe solteira, de sempre ser a única responsável pelos filhos e, no caso em tela, de estar presa e não ter alguém com quem deixar a prole. Em seguida, o da solidão, do abandono da família, o da invisibilidade da mulher encarcerada.

Então, quando eu a ouço, dou voz, e a aproximo de um momento de tranquilidade e humanização (FREIRE, 2019), como demonstrado em seu dizer “*eu olho pra senhora assim e você é minha fada né? sempre quando eu:: mal tô pensando na vida me tiram aí o pessoal me tira dali e é você né?*”, ela se sente feliz e otimista. Outrossim, essa constatação me fez refletir sobre a falta cometida pelo próprio Estado, que não dá amparo psicológico necessário para essas mulheres e, ainda assim, as denominam “reeducandas” e pregam a máxima de reinserção social. Como reinseri-las na sociedade de forma humanizada e partindo de um processo de transformação, se não há um ambiente salubre e humano? Se não há um amparo emocional?

Brumer (2021, s.p.) é pontual ao afirmar que o abandono “(...) sofrido [é] a principal diferença entre a mulher presa e o homem preso: as visitas íntimas são pouco

frequentes, quando são permitidas; normalmente seus companheiros não estão dispostos a visitar suas mulheres no cárcere (...). E mais:

A partir do aprisionamento, essas mulheres criminosas são consideradas pela sociedade duplamente transgressoras: da lei e das prescrições sociais de gênero, que posicionam homens como violentos e não mulheres, ocorrendo, por vezes, a fragmentação desses vínculos familiares e a perda dos papéis sociais atribuídos ao feminino: o de mãe e de esposa (BRUMER, 2021, s.p.).

Outrossim, Djamila Ribeiro foi presa, em partes, por causa de atitudes do namorado, o que a levou a ser julgada de várias formas pela nossa sociedade, isto é, taxativamente enquadrada como criminosa, mãe incompetente e sem criticidade para julgar o certo e o errado, logo, influenciável. Mas, essa mesma sociedade encobre o papel em que, desde pequena, submeteram-na, o de mulher com obrigações conjugais e de reprodução, o de mulher que antes de estudar e trabalhar precisa cumprir seus deveres como esposa e mãe. Enfim, comprovando que ainda vivemos envoltas por resquícios do patriarcado.

Por fim, ela faz uma análise intertextual com os contos de fada, pois rememora que as princesas tiveram caminhos obscuros até conquistarem a felicidade, *“Ah é porque::: eu já li já Cinderela Branca de Neve né? e ela no final teve o príncipe dela foi feliz né? passou entre trancos e barrancos sofreu... mas teve um final feliz né?”*, com isso, inferimos que ela tem esperanças de que isso irá ocorrer em sua vida, pois depois de cumprir sua pena ela conseguirá viver em paz e feliz. Ademais, a fala de Djamila Ribeiro dialoga com o que Freire (1980) afirma, pois segundo o autor a conscientização contrapõe a mentalidade ingênua que não permite o sujeito compreender e interagir com/no mundo. Todavia, só a conscientização possibilita ao sujeito um agir crítico reflexivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma enriquecedora discussão sobre a leitura em um contexto de mulheres encarceradas, chega-se ao fim desta dissertação, mas início de novas investigações. Para tanto, apresentaremos algumas considerações sobre as perguntas que guiaram a pesquisa e reflexões que surgiram a partir dos dados e das vozes de nossas pesquisadas. Além disso, chegou-se a essas conclusões com a ajuda de nosso aporte teórico, que se sedimenta exatamente no momento de análise dos excertos das participantes.

Assim, nosso objetivo geral foi investigar a prática de leitura dialógica como possibilitadora da formação e emancipação de mulheres críticas e reflexivas em contexto de encarceramento. Especificamente, busquei: a) investigar a construção de sentidos por meio da prática de leitura dialógica em contexto de encarceramento; b) analisar como se deu a constituição da identidade leitora de reeducandas (mulheres-leitoras responsivas).

As perguntas que deram significado à temática foram: é possível encontrar letramentos dentro de um presídio? Mulheres presas que abandonaram a escola, apresentam lacunas (ou ‘fracassaram’) em termos de letramento? O presídio dá o suporte necessário, diferentemente do mundo fora das grades, para o desenvolvimento de letramentos? Essas mulheres descobriram sua voz, por meio da leitura, mesmo estando presas? A leitura no presídio pode ser ou é emancipadora?

Em princípio, antes de respondermos finalmente às perguntas de pesquisa, é necessário demonstrar que quando iniciei esta dissertação, não imaginei quão profundos seriam os dados coletados e como eles ressignificariam a minha essência, mudando a minha consciência e revalidando o meu contexto social. Mais que um estudo científico, é um apelo social, em que questionamentos que circundam nossa existência como mulheres reacendem. Essas vozes que ecoam responsivamente na construção de sentidos me mostraram como a leitura é primordial na edificação do ser humano e na concretização de atitudes contundentes no combate ao machismo, ao preconceito e a uma educação emancipadora.

Das cinco mulheres participantes de nossa pesquisa, apenas uma terminou o ensino médio fora do presídio, e ela é a única que vem de uma família de classe média alta, além de ser branca e não ter filhos. Das demais, três são negras, nenhuma terminou o ensino fundamental e todas têm filhos. Esses dados apenas confirmam fatos de desigualdade social que assolam o nosso país.

Assim, em relação à pergunta “mulheres presas que abandonaram a escola, fracassaram em termos de letramento?”, observamos que não, elas não ‘fracassaram’ em termos de letramento, pois carregam conhecimentos e vivências subjetivas que ultrapassam os conteúdos apresentados na escola. Todavia, constata-se que o Estado é lacunar com elas, pois além de não dar assistência social, isto é, não possibilitar condições básicas para que elas possam viver com dignidade, também não dá o suporte necessário para que elas concluam os estudos fora do presídio.

Por outro lado, observamos que este problema é mais profundo, pois além da falta de assistência que se liga à ‘inexistência’ de uma educação emancipadora, há a presença de uma sociedade pautada em marcas do patriarcado. Então, estas mulheres, e tantas outras, crescem em meio ao machismo e refratam tais aprendizados, de forma inconsciente, e isso pode estar ligado à falta de uma educação crítica e reflexiva. Ou seja, socialmente crescemos assumindo uma mística feminina de mulheres que precisam se casar e ter filhos para serem realizadas, além de, por vezes, não termos outras escolhas, como as mulheres da pesquisa.

Portanto, nossos dados nos mostraram que não somente é possível encontrar letramentos dentro do presídio, como também, observa-se que o desenvolvimento deles ocorre de forma proeminente, demonstrando que este local dá um suporte melhor do que o mundo exterior, se trabalhado significativamente por meio de projetos que tenham tal objetivo. Apesar de muitas vezes ser insalubre e não ter condições de oferecer uma variedade de livros, a educação dentro do presídio é um ponto de extrema relevância na formação crítica e reflexiva dessas mulheres, que revelam desejos de se formarem e adentrarem o mercado de trabalho.

Não estamos aduzindo que cometer crimes e estar em um lugar como um presídio é um ponto positivo para desenvolver letramento e tomar consciência da própria situação. Estamos apenas levantando questionamentos que devem ser discutidos em nossa sociedade, afinal, as nossas participantes não terminaram os estudos fora do presídio e, por vezes, não tinham isso como prioridade, e quando se viram dentro de uma prisão, repensaram sua vida e constataram que a educação de fato é a solução e liberta (FREIRE, 2019).

Além disso, a discussão a respeito de um possível fim para a criminalidade e, conseqüentemente, das prisões, requer um estudo mais aprofundado e preciso, o que não é o objetivo deste trabalho. Mas, a nossa pesquisa foi realizada em um contexto de aprisionamento físico, por isso nosso posicionamento deve perpassar tais assuntos.

Assim, acreditamos que, para além de saber o porquê de terem cometido crimes e estarem presas, a educação é o caminho para que elas saiam ressignificadas e possam reconstruir suas vidas de uma forma emancipada e sem opressões.

Logo, só chegamos a esses ponderamentos porque constatamos que elas descobriram suas vozes subjetivas e dialógicas, por meio da leitura, e obviamente da educação, confirmando que o ato de ler no presídio é uma forma de emancipação e libertação. Todavia, apesar de termos respondido as perguntas norteadoras, constatamos algumas lacunas e um desejo de continuar com a pesquisa, que se mostrou tão relevante.

Devido à pandemia, os encontros não foram presenciais, além de serem limitados em quantidade e duração; por isso a falta de contato físico foi uma das primeiras lacunas encontradas. Isso também acarretou a necessidade de adequarmos o Pensar Alto em Grupo (PAG), pois não houve a possibilidade de nos reunirmos e discutirmos juntas os textos. Além disso, em nossas entrevistas, constatamos que elas queriam falar sobre os sentimentos que afloram dentro das celas, mas que são silenciados.

Portanto, para aqueles que almejam explorar a mesma trilha por nós perseguida, no que diz respeito à pesquisa das práticas de leitura dialógica dentro do domínio penitenciário, apontamos a necessidade de aprofundar estudos a partir de reuniões presenciais, bem como aprofundar as questões ao entorno da leitura religiosa e, também, realizar encontros com cada uma a sós, para que elas possam enunciar suas angústias e esperanças.

## REFERÊNCIAS

ALBERTO Manguel - **Ler é um ato de poder**. [S. l.]: Fronteiras do Pensamento, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XHBIAntmnh&feature=youtu.be>. Acesso em: 2 fev. 2020.

ALVES, R. **O Prazer da leitura**. Correio Popular, Caderno C, 19 julho 2001.

ARAÚJO, Thays Coelho de. **Remição penal pela leitura e letramento: subjetividade e dessubjetivação do sujeito preso**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARISTÓTELES. *Ética à Nicômaco* - Livro I. In: PESANHA, José Américo (org.). Seleção de textos: os pensadores, v. II. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 5-29. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4maco.pdf>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a palavravonte e a palavramundo, face social de uso do signo**. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 7, p. 286-300, out. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9850>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BARROS, D. L. P. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 25-36.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 468 p.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. **Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura**. In: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo (org.). **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras**. Palmas: Eduft, 2020. p. 9-28.

BATISTA-SANTOS, D. O. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p 248.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo** – a experiência vivida; tradução de Sérgio Millet. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRAIT, B. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-107.

BRANDÃO, H. H. N. **Escrita, leitura, dialogicidade**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 265-273.

BRUMER, Tamires Natalia Brumer Pedrosa. **Solidão encarcerada: Reflexões acerca da invisibilidade e do abandono das mulheres presas**. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 26, n. 6581, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/91753>. Acesso em: 21 out. 2021.

CELANI, M. A. A. **Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira**. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Org.). Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. 2012. <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>> 2012, p. 1-12. Acesso em: 21 dez. 2019

CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010.

COSTA, L. P. A. **Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada: novos rumos para velhos temas**. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p.287-301, jul. 2013.

CUNHA, D. A. C. **Bakhtin e a linguística atual: Interloquções**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 287-294.

DAHLET, P. **Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 55-84.

FAÏTA, D. **A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 149-168.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.

FOLTRAN, Paula Juliana. A visita nas unidades prisionais e seu papel na mediação do acesso aos direitos da pessoa presa: uma reflexão acerca das desigualdades de gênero na política penitenciária. In: FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Florianópolis. **Conferência**. Florianópolis: 2010. p. 1-13.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRAÇOIS, F. “**Dialogismo**” e romance ou **Bakhtin visto através de Dostoiévski**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p.187-208.

FREITAS, M. T. A. **Nos Textos de Bakhtin e Vygotsky: Um Encontro Possível**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 295-314.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 189 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 253 p.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir. (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, J. W. **A leitura e suas múltiplas faces**. revista ideias, v. 5, São Paulo: FDE, 1988. pg. 79-84.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2017.

KABKE-PINHEIRO, Renata. Polifonia x Plurivocidade: as ressoantes de bakhtin em as brumas de avalon. In: FAZENDO GÊNERO 8: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., 2008, Florianópolis. **Conferência**. Florianópolis: 2008. p. 1-8.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. In: MARQUES, I. B. A. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. Campinas-SP: Mercado de letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. IN:Linguística Aplicada recente: Festschrift para Antonieta Celani. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura** - teoria e prática. 9. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LEITE, Francisco Benedito. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Magistro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 43-63, 2011.

MOITA LOPES, L. P.(Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dec. 2012.

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social?: freire e vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 226278, p. 1-19, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dqrP5GJcz8bsD6fQhG7qnDc/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

PENNYCOOK, A. (2006). **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

RAMOS, Rowayne Soares; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. A LEITURA NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO:: uma experiência com jovens e adultos em privação de liberdade e relatos dos alfabetizadores. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO - EDUCERE, 5., 2011, Curitiba. **Seminário**. Curitiba: Educere, 2011. p. 10627-10644.

SALLA, F. Vigiando e punir e os estudos prisionais no Brasil. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 0, 29-43. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/14201>

SARTRE, Jean-Paul. Quarta parte: ter, fazer e ser (capítulo I - ser e fazer: a liberdade). In: SARTRE, Jean-Paul. O ser e o nada. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Andre Cordeiro dos. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. *Odisseia: PPGEL/UFRN*, Natal, v. 1, n. 15, p. 18-30, dez. 2015.

SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. **Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina de Cuiabá-MT**: a visão da professora e suas alunas. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SCHNAIDERMAN, B. **Bakhtin 40 graus (Uma Experiência Brasileira)**. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 13-21.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 245-265, set. 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Wemberson José de; SOUZA, Maria Celeste R. F. de. Práticas de Leitura em uma Penitenciária Masculina: acesso, cerceamentos e sentidos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l], v. 27, n. 51, p. 1-31, 13 maio 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Eventos de letramento e práticas de letramento**: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP. Mercado das letras: 2012.

\_\_\_\_\_. **Os novos estudos sobre o letramento**: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VALADARES, F. B.; LANGA, M. Bakhtin e linguística aplicada: ações metodológicas na construção do ensino de língua portuguesa. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 29–45, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3423>. Acesso em: 14 out. 2021.

VIGOTSKI, Levi. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. de 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2018, 373p.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. ARTMED, Porto Alegre: 2003.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZANOTTO, M. S. **A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da ‘metáfora’ em textos literários**. In: LIMA, Aldo (Org.). A propósito da metáfora. Recife: UFPE; Cátedra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014. p. 193-241.

\_\_\_\_\_. **Modelos culturais e indeterminação metafórica**. *Revista Organon (UFRGS)*, Instituto de Letras, v. 21, n. 43, p. 97-118, 2007.

WIDDOWSON, H. G. O ensino de línguas para a comunicação. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. p.41-68.