

**Artigo****Tertúlia Literária Dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização****Dialogic literary talk in prison: a Freirean educational experience for humanization****Vanessa Cristina Giroto Nery^{*1}, Vanessa Gabassa^{**2}, Suellen Drumond Kler^{*3}, Ana Maria da Silva Barbosa^{***4}**

*Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas-MG, **Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO, ***Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

O artigo que ora se apresenta tem como objetivo divulgar os resultados de um trabalho de extensão e pesquisa universitárias realizado entre 2018 e 2019 em uma unidade prisional no interior de Minas Gerais, Brasil. Tratou-se do desenvolvimento de uma atuação denominada *Tertúlia Literária Dialógica*, que envolve a leitura e o diálogo a partir de obras clássicas da literatura universal, realizada com sujeitos em privação de liberdade. O estudo teve como marco teórico a perspectiva dialógica da aprendizagem, sobretudo as elaborações de Paulo Freire. Guiou-se por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta utilizados foram diários de campo e registros das falas dos participantes da Tertúlia, que acontecia semanalmente. Como resultados, evidenciou-se a leitura da palavra por meio do diálogo como possibilitadora da leitura do mundo. A partir da discussão dos textos, os sujeitos fizeram denúncias da realidade opressora (ausência de direitos básicos, injustiça, desrespeito, privilégios de alguns grupos, preconceito, discriminação) e, também, anúncios de novas perspectivas (agir certo, mudar a si e à sua realidade, superar os desafios) num movimento de conscientização e esperança. Além disso, a prática da Tertúlia permitiu o surgimento de reflexões mais amplas sobre o sistema prisional e a necessidade de políticas de educação progressistas e humanizadoras para esse contexto.

Abstract

The article herein aims to disseminate the results of a university extension and research project carried out between 2018 and 2019 at a prison unit in the countryside of Minas Gerais, a state in Brazil. The project focused on the development of an action called Dialogic Literary Talk, which involves reading classic works of the universal literature, and also the proposed dialogue based on those readings directed to

¹ Doutora em Educação. Docente na Unifal. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2802-7240> E-mail: vanessagiroto30@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente na UFG. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1095-9971> E-mail: vanessagabassa@ufg.br

³ Mestranda em Educação na Unifal. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3201-3570> E-mail: suellenkler6@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação na UFSCar. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9501-790X> E-mail: barbosaana520@gmail.com

individuals in deprivation of freedom. The study had as its theoretical framework the dialogic perspective of learning, especially based on Paulo Freire's oeuvre, and it was guided by a field research with a qualitative approach. The instruments used for data collection were field diaries and the recording of the participants' speeches in the literary talks, which were held weekly. As a result, the reading of words was evidenced as the enabler to the reading of the world through dialogue. By discussing the texts, the individuals were able to denounce their oppressive reality (absence of basic rights, injustice, disrespect, privileges of some groups, prejudice, discrimination) and also to announce new perspectives (to do the right thing, to change themselves and their reality, to overcome challenges) in a movement towards awareness and hope. In addition, the literary talks led to the emergence of broader reflections on the prison system and the need for progressive and humanizing educational policies for that context.

Palavras-chave: Direito educacional, Leitura crítica, Liberdade, Educação na Prisão.

Keywords: Educational Laws. Critical Reading. Freedom. Education in Prison.

Introdução

O presente artigo tem como foco expor os resultados de um trabalho de extensão e pesquisa universitárias realizado entre 2018 e 2019 em uma unidade prisional localizada no interior de Minas Gerais. Tratou-se do desenvolvimento e avaliação de uma atuação denominada *Tertúlia Literária Dialógica*, que envolve a leitura e o diálogo a partir de obras clássicas da literatura universal (FLECHA, 1997; MELLO, 2003; GIROTTO, REIS, 2019; MELLO, BARRETO, GABASSA, 2016) realizada com sujeitos em situação de privação de liberdade.

Tal proposta tem como eixo orientador a perspectiva humanizadora defendida por Paulo Freire (2018), a qual compreende a humanização como vocação do ser humano em sua busca por *ser mais*. Dessa forma, compreende também as relações de desigualdade que estão postas na sociedade e definidas por Freire como relações de opressão, representadas pela dicotomia estabelecida entre opressores e oprimidos. Essa representação ganha força e legitimidade quando voltamos o nosso olhar para os sujeitos que estão alojados nas prisões brasileiras. Em parte, porque esses sujeitos personificam e escancaram desigualdades históricas⁵ e, em parte, porque na situação de encarceramento é permitido que sejam tratados quase como coisas e não como gente.

Tal "permissão" é concedida pela compreensão do senso comum, pelas diversas interpretações da legislação penal, pelo poder público, pela mídia em geral. E, no contexto político atual do país, essa permissão é reforçada e valorizada pelo próprio governo federal. O capitão reformado, Jair Messias Bolsonaro, atual presidente da república do Brasil, durante seus sete mandatos como deputado federal (1991-2018) e, também, durante o período eleitoral no ano de 2018, manifestou-se por diversas vezes ressaltando essa premissa. A Revista Carta Capital indica que, em entrevista ao *Jornal Nacional*,

⁵ Conforme dados do Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), de 2019, 66% da população carcerária no Brasil é composta por pretos e pardos com baixa escolaridade. Painel interativo de dezembro/2019. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen> (acessado em 29 de julho de 2020)

da TV Globo, em agosto de 2018, o então candidato Bolsonaro reforçou seu entendimento, declarado diversas vezes, de que “violência se combate com mais violência”, justificando que criminoso “não é ser humano normal”. Também explicitado na Revista Carta Capital (2018) sobre o massacre do Carandiru, em 2 de outubro de 1992, em que agentes da Polícia Militar mataram 111 detentos durante repressão a uma rebelião na Casa de Detenção de São Paulo, há a afirmação de Bolsonaro: “Morreram poucos. A PM tinha que ter matado mil”.

Vale ressaltar, inclusive, que Bolsonaro ganhou a “confiança” de boa parte da população para iniciar seu mandato no ano de 2019, em especial por seu discurso de “justiça” contra os “bandidos”. Em seu plano de governo, propunha “acabar com a progressão de penas e as saídas temporárias” e “reduzir a maioria penal para 16 anos”. Sobre sua visão dos presídios, Bolsonaro pontuou: “A cadeia não é lugar para recuperar ninguém, é para tirar o mau elemento do convívio da sociedade. Se ele vai estar mal acomodado, é problema dele. [...] é opção dele ir para a antessala do inferno que são os presídios brasileiros.”⁶ Tratam-se de propostas e perspectivas que violam a Constituição, a dignidade da pessoa humana e a recuperação do privado de liberdade como um valor constitucional, além de ferirem os direitos dos cidadãos e os direitos fundamentais de crianças e adolescentes no Brasil.

Discursos como esses, assim como as ações decorrentes deles, evidenciam o óbvio: os “bandidos” no Brasil, que são quase sempre pobres e negros, devem ser privados não apenas da liberdade, mas da própria condição humana e, em última análise, da própria vida, ainda que já não se possa chamar de vida a vida sustentada dentro das prisões. O fato é que vivemos em um Estado democrático de direito, o qual, do nosso ponto de vista, deve ser defendido e preservado no sentido da garantia de condições dignas de vida a todas as pessoas, inclusive àquelas que cometem delitos. Assim, viver em uma democracia não nos isenta da tarefa de refletir em torno das seguintes questões: todos(as) participam igualmente do processo democrático? O que é preciso saber para viver esse direito? Quem é preciso ser? Quem vem sendo silenciado nessa sociedade dita democrática? A quem vem sendo negados direitos e prerrogativas? Quem são os sujeitos livres?

Reconhecemos, neste texto, que há inúmeros grupos em nosso contexto social que vêm sendo silenciados em seus direitos e em sua humanidade, mas vamos nos deter a problematizar um deles: o grupo de sujeitos privados de liberdade, por entendermos a necessidade de colaborar com as discussões e ações contra o ódio e contra a intolerância, contra a mistificação do que é ser bandido. Faremos isso por meio das vias científicas e tendo como chave os processos educativos que dialogam com esse cenário (sistema prisional), como um processo de resistência àquilo tudo que vem sendo “permitido” pensar e fazer com relação a esses sujeitos.

Tal posicionamento faz parte de um percurso cujo foco está no papel humanizador e emancipador da educação, ou seja, partimos de uma discussão teórica freiriana que traz a educação como ferramenta importante na

⁶ Segundo dados do Ministério da Segurança Pública, de 2018, o Brasil contava, naquele ano, com 720 mil apenados, e esse número apresentava uma taxa de crescimento de 8,3% ao ano. O déficit, segundo dados do governo naquele momento, era de 360 mil vagas.

transformação social e do indivíduo. Apostamos em uma educação da pergunta, que liberta, diferentemente daquela educação bancária, tão enfaticamente criticada por Freire (2018). Ao apontar a possibilidade de transformação das situações de opressão, o autor indica que são determinadas práticas culturais, neste caso uma educação opressora, por exemplo, que colocam limites à curiosidade epistemológica, e são essas práticas as responsáveis pela adaptação do sujeito e que são contrárias à natureza humana, que é dialógica e transformadora.

Sendo assim, a libertação de homens e mulheres é possível também de ser realizada através do pronunciamento da palavra verdadeira, que dá sentido à vida, pois a palavra nessa perspectiva tem vida, liberta e transforma. Segundo Freire (2018), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Neste sentido, concordamos com o autor quando ele afirma que a transformação e a comunicação são ações conectadas, e a Tertúlia Literária Dialógica caminha justamente nessa direção. Em meio a tantos silenciamentos, nossa aposta é na opção do falar, do comunicar, pois, por um lado, entendemos como central e necessário o espaço para o diálogo que gera e alimenta a vida. Por outro lado, sabemos que na escola e na universidade, muitas vezes, a opção é ensinar teorias *para o outro* e não fazer uma educação *com o outro*, que significa entender, reconhecer e valorizar quem são os diferentes sujeitos, o que vivem, como vivem e como desejariam viver e aprender. Portanto, é preciso questionar, vivenciar, sensibilizar a nós e aos outros, entendendo os processos de desumanização que nos rodeiam para apresentarmos formas de romper com esses meios, atuando na contramão de sua perpetuação, por meio de propostas educativas inclusivas e emancipadoras.

Diante de tais problematizações, o que trazemos nesse artigo diz respeito às análises que puderam ser feitas a partir da realização de uma prática de leitura dialógica: a Tertúlia Literária, realizada com sujeitos em situação de privação de liberdade em uma unidade prisional localizada no interior de Minas Gerais. A pesquisa gerada a partir dessa atuação procurou evidenciar as formas como o diálogo em torno da vida foi sendo construído e ressignificado para os sujeitos envolvidos, e como algumas formas de opressão foram sendo desmistificadas pela via da comunicação e do compartilhar ideias a partir da literatura clássica. Trazemos para a discussão não apenas a denúncia das situações de opressão, mas também o anúncio de possibilidades por parte dos sujeitos participantes, tendo o pensamento freiriano como marco teórico para as problematizações aqui apresentadas, compreendendo sua potência para a (re)construção de sentidos mais humanizados em práticas educativas.

O estudo se guiou por uma pesquisa de campo e os dados foram analisados pelo viés da pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados os diários de campo e os registros das falas dos participantes da Tertúlia. Como resultados, apresentamos discussões que nos possibilitaram evidenciar a criação de sentido por parte dos sujeitos envolvidos na relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Assim, será apresentada, em um primeiro momento, uma contextualização acerca do sistema prisional brasileiro. Na sequência, exploraremos a Tertúlia Literária Dialógica, trazendo sua definição e fundamentos, assim como uma apresentação acerca dos

aspectos metodológicos do estudo, seguido da exposição dos resultados encontrados com a pesquisa em diálogo com o referencial aqui anunciado.

2. O Sistema Prisional no Brasil: vozes e silêncios

O atual cenário do sistema prisional brasileiro, de acordo com os dados levantados pelo Infopen (Levantamento de Informações Penitenciárias) de 2019⁷, revela que o total de presos em unidades prisionais corresponde a 748.009 pessoas. Deste total, 711.080 (95%) são homens e 36.929 (5%) são mulheres. Outro dado relevante diz respeito ao grande crescimento da população carcerária, que nos últimos dez anos (2009-2019) teve um aumento de 281.648 pessoas, o que reforça a importância de se desenvolver ações em prol da superação deste cenário alarmante.

Quanto à faixa etária dessa população, os dados revelam a seguinte porcentagem: 23% (18 a 23 anos), 21% (25 a 29 anos), 17% (30 a 34 anos), 19% (35 a 45 anos), 7% (46 a 60 anos), 1% (mais de 60 anos), não havendo informação sobre 9% dos sujeitos. Os dados evidenciam um elevado índice de jovens encarcerados que, além de estarem em privação de liberdade, estão também privados do seu direito à educação, visto que a população prisional em atividade educacional corresponde a 123.652 pessoas (16%). Uma quantidade que reflete a urgência de iniciativas educativas nesses espaços.

As estatísticas referentes ao sistema prisional refletem a desigualdade presente na sociedade brasileira. O fato do perfil dos encarcerados ser em grande número de jovens negros, como também o fato de que, segundo Pereira (2011, p.40), “essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização”, revela que os grupos em situação de maior vulnerabilidade do país são os que acabam na prisão. Aqueles que, em geral, sofrem privação de quase tudo, acabam privados também da liberdade. Trata-se, na verdade, de mais uma privação diante de um quadro amplo e complexo de negação e miséria. Por isso, compreendemos neste texto que os sujeitos em situação de privação de liberdade integram o grupo que Freire (2018) chamou de *oprimidos*. São oprimidos porque são proibidos de *ser mais*, de ser gente, são vistos não como *outro*, mas como coisas.

Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. [...] daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são

⁷ Painel interativo dezembro/2019. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen> (acessado em 29 de julho de 2019).

reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*” (FREIRE, 2018, p. 58).

Isso não quer dizer que os sujeitos em privação de liberdade não tenham também eles(as) cometido atos de violência e de desumanização para com outras pessoas. Sim, cometeram crimes, e muitos atentaram contra a vida e não respeitaram direitos de outros cidadãos. O que se discute, porém, é que a histórica desigualdade de nossa sociedade e, também, de nosso país, os submeteu, em sua maioria, a situações de violência e opressão ao longo de suas vidas. Seus atos não podem ser vistos, como indica o poder público atual, simplesmente como escolha pessoal, quando, na verdade, o que se tem enquanto evidência é que a história de vida dessas pessoas é majoritariamente uma história de privação. Privação de toda ordem. Assim, suas ações não podem ser atribuídas tão somente ao âmbito individual. Precisam ser problematizadas a partir do contexto social mais amplo. E esse movimento é uma exigência também para o campo da educação.

Segundo apontamentos de Arroyo (2013, p.56): “(...) sabemos pouco sobre eles e elas [os oprimidos], sobre suas vontades de saber e de experimentar”. É essencial que nós pesquisadores(as) saibamos quem são esses sujeitos, que suas vozes sejam consideradas e que haja um reconhecimento dessas pessoas, como seres humanos que sentem, pensam, opinam e transformam, de forma que o nosso papel como educadores(as) seja pensado pelo viés de uma conduta que não se restringe ao deixar-se interrogar por esses sujeitos de resistência, mas que se pautem também no deixar-se educar por eles, os oprimidos. Diante da necessidade de conhecermos quem são esses sujeitos é que retomamos os escritos de Freire, afirmando a importância de nos pautarmos em bases teóricas sólidas nesse processo de diálogo com a realidade, nessa busca por compreendermos as situações de opressão que permeiam a nossa sociedade. Freire deixa um importante legado que nos permite problematizar as situações de desigualdade que continuamos a enfrentar, uma discussão necessária para anunciarmos possibilidades de superação da condição dos oprimidos rumo à transformação. Nesse processo de enfrentamento a tantas violências é que:

A Pedagogia do Oprimido retoma a atualidade. Por quê? Porque a opressão continua, os oprimidos aumentaram, os processos de opressão não só se repetem, mas se aperfeiçoam em refinamentos. Os oprimidos são decretados criminosos. São extermináveis como militantes e até como jovens, adolescentes e crianças (ARROYO, 2019, p.3).

Uma realidade que se faz urgente de transformação, que nos mostra da maneira mais dolorosa pelas escandalosas desigualdades sociais e educacionais que temos o dever de resistir, de lutar em prol de melhores condições educacionais e sociais, de termos nossos direitos garantidos, que não tenhamos mais, como apontado por Freire (2018), a nossa “humanidade roubada”. Como aponta Arroyo (2013, p.54): “A Educação Básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos”.

No que diz respeito à educação como direito e à situação dos sujeitos em privação de liberdade diante desse direito, é importante ressaltar dados relativos ao âmbito legal. Primeiro, a nossa Constituição Federal, de 1988, indica em seu Art. 6 que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, (...) na forma desta Constituição.” Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei n. 9.394/96), a educação é tida como direito de todos e dever do Estado, inclusive no que remete ao acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos os que não o concluíram na idade própria.

Na mesma direção, a Lei de Execução Penal Brasileira em seu Art. 83 indica que “todo estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.” (BRASIL, 1984). Diante dessa orientação, Pereira (2011, p.40) pontua que “o que acontece é que temos um sistema falido pela ausência de uma política pública de segurança e cumprimento de pena e ressocialização dos presos”, o que evidencia a dificuldade de se estabelecer ações educativas na prisão.

Nesse sentido, reforçamos a importância de que as atividades educativas nesses espaços sejam transformadoras, principalmente no que diz respeito à finalidade de formar integralmente os sujeitos em privação de liberdade, contribuindo para o seu retorno à sociedade. Segundo Maeyer (2013, p.35), “a maior parte dos detentos é constituída por pobres, tem um nível educacional muito baixo, jamais conheceu a escola ou, quando conheceu, sua experiência frequentemente terminou em fracasso”. Tal constatação reforça a exigência por um processo exitoso de educação prisional, pelo menos se o objetivo é causar algum impacto positivo no sujeito que está privado de liberdade.

O que acontece, porém, é que as determinações da legislação não se efetivam no âmbito do atendimento desse direito às pessoas privadas de liberdade, mesmo que, como explicitado, a perda da liberdade não implique na perda do direito à educação. A sociedade se desenvolve e compreende muitos avanços e de maneira rápida, mas a vida entre muros, não. Com isso, é necessário problematizar a proposta educativa no contexto prisional de modo que “seja uma educação para além de ocupar tempo e redução de pena - é mesmo a reinserção no mundo social e do trabalho de maneira digna.” (PEREIRA, 2011, p. 46).

O encarceramento no Brasil vem crescendo assustadoramente, junto com promessas governamentais de melhorar a segurança pública, diminuir a criminalidade e punir os bandidos, já que ‘bandido bom é bandido morto’. Porém, estas são promessas que desconsideram conhecimentos mínimos sobre a sociedade e as suas distintas formas de exclusão e segregação social. A educação como dimensão fundamental para o processo de reinserção social na política pública de execução penal é um tema que precisa ser discutido e refletido pelo viés científico e não pelo senso comum. Assim, pensar propostas educativas nas instituições prisionais é problematizar este espaço e compreender que a prisão pode sim ser um local de construção de diferentes conhecimentos, pois “já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da

opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2018, p.87). Mas é, também, saber que este é um longo caminho a ser trilhado.

É possível trabalhar com os sujeitos em privação de liberdade o conhecimento de mundo, a tomada de consciência sobre a realidade na qual estão inseridos, sobre as relações de opressão que a sociedade como um todo promove, sobre as desigualdades e sobre as possibilidades de superação. Porém, não é possível esquecer que as condições objetivas (alimentação ruim, alojamento precário, falta de saneamento, conflitos internos, violência física), e também subjetivas (medo, depressão, ansiedade, pânico) vivenciadas na prisão se fazem presentes durante todo o processo educativo, revelando uma realidade bastante específica e repleta de carências.

Como, nessas condições, apresentar o potencial da educação; garantir que os educadores não sejam confundidos com o conjunto de interventores do sistema carcerário; garantir que os guardas aceitem a valorização do espaço tempo da educação; apresentar aos detentos uma educação para toda a vida como algo diferente do risco de um *novo fracasso escolar*? (MAEYER, 2013- grifo da autora, p.35).

A conjuntura na qual as propostas educativas são cultivadas diz respeito a uma realidade em que o(a) pedagogo(a) ou o(a) profissional da educação é colocado diante de muitas dificuldades, sejam elas de estrutura física, pedagógica ou de falta de motivação. Isso porque o processo educativo não é visto pelos profissionais que atuam no sistema prisional, pela sociedade, ou até mesmo por alguns dos privados de liberdade, como uma possibilidade real de inserção social ao cumprirem o encarceramento. Em meio a esse cenário de enfrentamentos, os processos educativos demandam que sejam adotadas alternativas de trabalho em prol do cumprimento do direito à educação dos sujeitos em privação de liberdade, considerando que a realidade dessas pessoas já compreende um histórico de exclusões sociais, de falta de oportunidades, tanto profissional quanto de formação escolar. Portanto, um dos objetivos da educação nas prisões é o de reparar algumas dessas faltas que marcam a vida de muitos encarcerados(as).

Sendo assim, pensar no atendimento dos espaços de encarceramento acentua a busca por alternativas para que a educação se faça presente no contexto prisional. A Pedagogia Social é uma dessas alternativas, compreendendo “uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar.” (CALIMAN, 2010, p. 343). Nessa direção, Pereira (2011) pontua que a Pedagogia Social está a serviço da humanização de pessoas, e busca contribuir com o processo de formação profissional e pessoal de todos(as), o que insere a educação no cárcere nas discussões desse campo da pedagogia, possibilitando a promoção da educação nas prisões por meio de atividades no âmbito da educação não escolar.

As atividades, então, configuram-se como não escolares, pois acontecem para além dos muros da escola, não significando que tais práticas não sejam pedagógicas ou se tornem menos efetivas que as realizadas nos espaços escolares. Diferente disso, por se tratar de um cenário com tanta

urgência de transformações, os processos de ensino e aprendizagem demandam, de certa forma, maiores responsabilidades pedagógicas e uso de práticas educativas diferentes das práticas escolares tradicionais, que devem ser pensadas a partir de uma práxis pedagógica, pois “não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2018, p. 93).

Por isto mesmo é que a educação se torna um grande desafio, mas também algo que é possível, na medida em que partimos do pressuposto que “os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão.” (FREIRE, 2018, p.141). Uma contribuição de Freire que se torna bastante atual no campo da educação em prisões, pelo fato de que é fundamental que se entenda as condições que levaram esses sujeitos a estarem em privação de liberdade. Assim, tornam-se necessários os processos educativos que tenham como premissa o pensar dos sujeitos sobre a realidade que fazem parte e, para além disso, a construção de mecanismos para que possam atuar nessa realidade a fim de transformá-la. A Tertúlia Literária Dialógica insere-se nessa direção, possibilitando não apenas a promoção da remissão de pena por meio da leitura, mas sim o acesso a processos profundos de reflexão sobre a palavra e o mundo, como já pronunciava Freire.

3. Tertúlia Literária Dialógica: fundamentos e princípios

A Tertúlia Literária Dialógica (TLD) é uma atividade de leitura compartilhada de obras clássicas da literatura universal. Trata-se de uma proposta gratuita que ocorre em espaços escolares e não escolares e vem sendo desenvolvida desde a década de 1970 pela *Community of Research on Excellence for All (CREA)*⁸, da Universidade de Barcelona, na Espanha. No Brasil é difundida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, desde 2002, e por outros grupos de pesquisa e educadores(as) oriundos desse centro. Atualmente, a TLD é considerada uma *atuação educativa de êxito*. Tais atuações foram assim definidas a partir de um programa marco de pesquisa da União Europeia, intitulado *Includ-ed* (2006-2011), no qual elencou-se a partir das Comunidades de Aprendizagem⁹ um conjunto de práticas pedagógicas que alcançam bons resultados em diversos contextos e são reconhecidas pela comunidade científica internacional¹⁰ (VALLS; PADRÓS, 2011).

Lê-se os clássicos da literatura universal, pois estes livros ultrapassam tempo e espaço e continuam a dizer algo a quem lê, além disso, os textos clássicos narram grandes dramas e dilemas humanos e quando trabalhados na perspectiva aqui apresentada, é possível a ampliação da leitura de mundo a

⁸ Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos.

⁹ Modelo comunitário de escola, a partir do qual se perseguem as máximas aprendizagens e a convivência respeitosa entre todos. Uma proposta que se desenvolve por meio das atuações educativas de êxito (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

¹⁰ O Relatório *Includ-ed* indica seis atuações educativas de êxito além da tertúlia literária dialógica. São elas: grupos interativos, biblioteca tutorada, formação de familiares, modelo dialógico de resolução de conflitos, participação educativa da comunidade e formação dialógica do professorado.

partir da leitura e discussão da palavra, inclusive com sujeitos em privação de liberdade. Os clássicos exercem um papel fundamental também quando se defende o acesso a este patrimônio cultural, como direito de todas as classes e não apenas de determinados grupos. Além disso, aposta-se na possibilidade de ampliação da discussão em torno de temas humanos e sociais, como pobreza, riqueza, morte, amor, saudade, guerra, paz, e muitos outros, que essa literatura permite (CALVINO, 2007; MACHADO, 2009; PERRONE-MOISES, 2009).

A TLD consiste, portanto, na construção coletiva de sentidos com base no diálogo oriundo da leitura de uma obra da literatura clássica universal. Mello (2003) afirma que na Tertúlia Literária não se pretende analisar o que o autor ou a autora de uma obra propõe, mas valorizar as várias e possíveis interpretações do grupo sobre o texto lido. Ela afirma que:

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da literatura clássica universal. A atividade está baseada no diálogo como gerador de aprendizagem. Não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação: é uma atividade gratuita aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais e culturais, inclusive às pessoas que recém aprenderam a ler (MELLO, 2003, p.450).

O conceito da leitura dialógica, concretizado na prática da Tertúlia Literária Dialógica, faz parte de uma concepção de aprendizagem dialógica, e significa um processo intersubjetivo de ler e compreender um texto, isto é, trata-se de uma leitura que primeiro acontece individualmente, com o próprio sujeito, mas depois se abre para a conexão estabelecida com outros sujeitos por meio do diálogo, o que permite aos participantes aprofundar a compreensão, refletir criticamente sobre o texto e o contexto, e dessa forma a compreensão leitora, através da interação com outras pessoas, abre as possibilidades de transformação a cada um(a), como pessoa leitora e como pessoa no mundo (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008).

De acordo com pesquisas já realizadas no Brasil em torno da proposta da TLD, essa não é só uma atividade de leitura, uma vez que promove a transformação pessoal dos participantes, resultando num espaço de humanização, pois nessa atividade as diferenças se completam, situação que enriquece o modo de compreender a vida e o mundo. Cada indivíduo realiza uma interpretação pessoal com a obra literária escolhida previamente e em conjunto com o grupo e todos relacionam as obras escolhidas com a realidade em que vivem. A literatura clássica universal passa a ser disposta a todos(as) os participantes, independente da classe social ou do nível de instrução escolar a que pertencem (GIROTTI; MELLO, 2007; GIROTTI; REIS, 2019).

Um dos objetivos centrais dessa atividade tem sido possibilitar o acesso a livros de literatura clássica universal para todas as pessoas, em um processo de democratização do conhecimento, da cultura e da reflexão em torno de tais obras, por isso se trata de

(...) uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. Destinada a

peças sem formação universitária, foi criada há vinte e cinco anos, na Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, em Barcelona/Espanha, por educadoras e educadores progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estavam iniciando ou retomando sua escolaridade (FLECHA; MELLO, 2005, p. 29).

A TLD foi pensada no diálogo com pessoas adultas envolvidas em processos de aprendizagem escolar e com histórico de exclusão social e educacional, por isso é destinada especialmente a esse público. Em sua origem, tertúlia significa “encontro”, e nesses encontros é possível vivenciar a leitura de forma dialógica e reflexiva, um movimento mais potente de ler a palavra e ler o mundo, pois no diálogo com o outro a leitura de cada sujeito se amplia, se modifica e se aprofunda. Todos(as) podem participar da atividade, independentemente de sua classe social, etnia, cor ou escolaridade. Portanto, pessoas de diferentes realidades sociais e culturais são incluídas na atuação e suas falas e opiniões são respeitadas.

A TLD é fundamentada no conceito de *aprendizagem dialógica*. Trata-se de um conceito elaborado pelo CREA, grupo de pesquisadores(as) da Universidade de Barcelona/Espanha que sistematizou essa proposta, com base, principalmente, nas elaborações de Habermas, do campo da filosofia e sociologia, e Freire, do campo da educação.

Segundo Flecha (1997), a aprendizagem dialógica é compreendida a partir de sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, transformação e igualdade de diferenças. Resumidamente, podem ser definidos da seguinte forma: o diálogo é igualitário quando a comunicação é pautada na força dos argumentos e não no argumento da força; a Inteligência cultural é o reconhecimento da capacidade de ensinar e de aprender de cada pessoa, independente da sua origem ou nível de escolaridade; a Transformação implica no reconhecimento de que somos seres capazes de nos transformar e transformar o mundo, e não só nos adaptar, como já apontava Freire em suas obras; a Dimensão Instrumental refere-se à possibilidade de todos os sujeitos vivenciarem e terem acesso aos instrumentos necessários para a vida em sociedade, especialmente aqueles adquiridos em âmbito escolar; a Criação de sentido diz respeito à própria percepção de valor que cada sujeito tem de si mesmo e de sua vida; a Solidariedade é o que vai se estabelecendo na medida em que se percebe que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo; e a Igualdade de diferenças representa o direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente.

Aprender a dinâmica da tertúlia exige compreender e colocar em prática os princípios da aprendizagem dialógica. Nesse sentido, o ouvir o outro, no tempo que lhe é próprio, da melhor forma possível, sem interposições, exige o exercício vigilante da escuta e do respeito. Quando a relação de respeito às diferenças é construída é possível dar margem ao que dizem Giroto e Mello (2007 p. 68):

Percebe-se que na dinâmica da atividade o medo de falar, responsável por assombrar grande parte dos alfabetizandos, é substituído pelo desejo de compartilhar experiências de vida significativa em torno da leitura. Dessa forma, o que

aprenderam ao longo de suas vidas pode facilmente ser transportado para o ambiente da tertúlia, sendo compartilhado através dos destaques das obras lidas, e da mesma forma as aprendizagens adquiridas nesse espaço podem ser transportadas para outros ambientes onde se relacionam.

Para que este movimento aconteça, a realização da TLD pressupõe a escolha de um livro, a leitura prévia do trecho combinado pelo grupo (capítulo, página, parágrafos) e a escolha de um ou mais trechos da obra que o leitor(a) considerou interessante(s) e que quer compartilhar com os demais. No momento da tertúlia alguém assume o papel de moderador(a) da atividade, fazendo as inscrições das falas (para se garantir um diálogo igualitário) e podendo também fazer o registro (memória) da atividade. A ideia é que todos(as) possam interpretar a obra lida e relacioná-la com a sua realidade, num processo que se inicia individualmente, mas que se estende a todo o grupo, numa relação intersubjetiva (SOLER, 2001).

A realização da tertúlia implica em uma aposta na capacidade de cada sujeito de ler e interpretar os textos e a realidade à sua volta. Por isso, compreendemos que efetivá-la com as pessoas privadas de liberdade é acreditar que essas pessoas têm o direito de ler os clássicos da literatura e que podem pensar o mundo a partir deles, no diálogo com outros, dizendo o que pensam, o que sentem, o que imaginam das histórias lidas e ouvidas, trazendo para o seu mundo a possibilidade de recriar suas próprias histórias.

4. O caminho trilhado para o estudo: aspectos metodológicos

O projeto de leitura literária dialógica foi desenvolvido por meio de um trabalho que abarcou os vieses da pesquisa e da extensão universitárias dentro do sistema prisional de um município do interior de Minas Gerais. Ele é justificado pela necessidade de inclusão social e pela criação de oportunidades de estudos para os presos e, conseqüentemente, da modificação nas relações pessoais e familiares, visando a constituição de uma sociedade mais humanizada e solidária. Baseado em uma perspectiva dialógica de educação, ancorado, sobretudo nas elaborações de Freire, o projeto buscou promover ações em que a leitura da palavra fosse desenvolvida em conjunto com a leitura de mundo dos sujeitos, de forma que fosse possível repensar a realidade criticamente e, assim, poder construir condições para a sua transformação.

A princípio, o projeto desenvolveu-se com base em quatro eixos de atuação: direitos humanos; técnico profissional; arte, cultura e lazer, e saúde e bem-estar. A atividade da Tertúlia incluía-se no primeiro eixo, pois tínhamos como objetivo a formação para o fortalecimento da concepção de Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena. Este eixo foi desenvolvido por meio das TLD, no sentido de promover uma reflexão sobre questões contemporâneas e que impactam diretamente os sujeitos privados de liberdade. De início, almejava-se realizar a TLD com todas as 22 (vinte e duas) celas da unidade prisional, o que não foi imediatamente possível, dadas as condições materiais e humanas daquele

espaço. Assim, a direção do presídio indicou três celas¹¹ que seriam participantes da atividade. A cela denominada “da igreja” e as “celas do seguro (I e II).”¹²

A cela da igreja é reconhecida positivamente no presídio por seu bom comportamento. Logo, acomoda sujeitos que mantêm uma rotina de estudos da bíblia, não havendo entre eles grandes conflitos, por isso foi indicada para participar do trabalho. As celas do seguro, por sua vez, acomodam pessoas que não podem conviver com os demais privados de liberdade e ficam separadas para sua própria proteção. Isso porque cometeram crimes sexuais, o que não é aceitável aos olhos do restante do grupo, ou, então, são vulneráveis a castigos dos demais, ou, ainda, porque fazem parte de alguma organização ou facção criminosa e, sendo assim, estão separadas para que sejam evitados eventuais confrontos. Essas celas foram indicadas porque, de acordo com a direção do presídio, são sempre excluídas de projetos realizados na Unidade Prisional, exatamente por não poderem estar em contato com os outros privados de liberdade, uma logística que impossibilita sua participação em diferentes ações.

Os sujeitos integrantes dessas celas compreendiam um grupo de 59 homens, com idades, em média, entre 18 e 60 anos, e nenhum deles se negou a participar do projeto, pelo contrário, já que desde a apresentação da proposta se mostraram bastantes interessados em participar das atividades. No que diz respeito à escolaridade, 54 disseram ser alfabetizados, tendo frequentado a escola regular pelo sistema de ensino público, porém, não concluindo o ensino médio. Destes, 5 se autodeclararam pretos e 28 pardos.

Essa participação efetiva deles indicou, segundo seus próprios relatos, a necessidade de atuarem em atividades disponíveis na instituição prisional. Era comum mencionarem a falta dessas oportunidades, visto que a oferta de ações educativas e/ou de trabalho não correspondiam às demandas deles, o que sempre nos indagou quanto ao que temos como discurso do senso comum, de que todas as pessoas em privação de liberdade são acomodadas por não precisarem trabalhar ou estudar, e que a situação que ali estão lhes é cômoda e favorável. A cada encontro essa perspectiva se mostrava mais contraditória, sendo comum da parte deles os questionamentos quanto à vontade de serem mais ativos, sempre reivindicando por oportunidades de trabalho e de educação para todos, ou solicitando a ampliação dessa oferta que se mantinha para pequenos grupos.

O desenvolvimento da TLD junto à unidade prisional se deu em encontros regulares, uma vez por semana, intercalando-se as celas dos participantes (a cada semana realizava-se a TLD com uma delas)¹³. A dinâmica da atividade se dava da seguinte maneira: contava-se com três ou quatro pessoas da Universidade para a realização das atividades, sendo que uma ficava responsável pela moderação da Tertúlia, organizando as falas, enquanto

¹¹ As celas são espaços físicos de 10 a 15 metros quadrados, que abrigam cerca de 10 pessoas cada uma, mas por conta da superlotação cada cela possuía de 20 a 25 pessoas. O espaço tem pequenas janelas com grades, um vaso sanitário e camas para a lotação mínima.

¹² Esta classificação refere-se ao nome dado pela direção do presídio às celas e foi seguida durante todo o trabalho.

¹³ Havia um intervalo de tempo importante entre um encontro e outro para cada cela, mas foi a alternativa encontrada para contemplar as três celas na atividade e compartilhar os materiais.

a outra pessoa anotava os comentários em um diário. Dessa forma, o material registrado, sistematizado e analisado diz respeito aos acontecimentos e falas que ocorreram durante a Tertúlia. A cada encontro era disponibilizado aos educandos(as) os livros, contos ou poemas que seriam trabalhados e a leitura era feita em conjunto, dividida entre eles na medida em que se sentiam à vontade para fazê-la. Habitualmente, a leitura é feita de forma prévia. Entretanto, não era possível que o material de leitura ficasse com eles por conta das condições das celas, como também pela necessidade de compartilhamento dos materiais entre as celas, já que as atividades compreendiam um intervalo pequeno de tempo.

Para este artigo, tomamos como referência os dados referentes aos 20 encontros, em média, que aconteceram nos 6 meses de coleta de dados e desenvolvimento da TLD¹⁴, entre o período de julho a dezembro de 2019. Nesse ínterim, realizou-se a leitura das seguintes obras: *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell; *O Mito da Caverna*, de Platão; *um Soneto*, de Shakespeare; e *O Abutre*, de Kafka, proporcionando importantes aprendizagens, apesar das dificuldades em torno da leitura de obras complexas para leitores com pouco domínio da leitura, ou até mesmo não alfabetizados¹⁵.

Com base nos instrumentos aqui explicitados e utilizados para a coleta dos dados, procedeu-se à organização e análise do material, o que foi feito com a preocupação principal de dar destaque às vozes dos sujeitos envolvidos na atividade da TLD, no intuito de saber, a partir de seus discursos (o discurso dos oprimidos), quais aprendizagens puderam adquirir durante as leituras e discussões, assim como evidenciar quais tipos de relações se estabeleceram, no que concerne à leitura das obras clássicas e a leitura do mundo. Os discursos, interpretações e relações construídas com eles foram problematizados, posteriormente, à luz da teoria dialógica freiriana, com o intuito de contribuir com o debate acadêmico a partir das denúncias e dos anúncios percebidos e possibilitados na TLD – denúncias da realidade opressora e anúncios de outras realidades possíveis.

5. Denúncias e anúncios a partir da literatura: leitura libertadora na privação da liberdade

O desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica com o grupo de participantes em privação de liberdade permitiu a leitura e o diálogo em torno de diferentes textos e obras. Foram trabalhados livros e, também, contos e poemas de autores(as) da literatura clássica universal. Para este artigo, trazemos um pouco das discussões e reflexões que puderam ser feitas a partir de quatro textos: *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell; *O Mito da Caverna*, de Platão; *um Soneto*, de Shakespeare; e *O Abutre*, de Kafka.

Sobre um dos capítulos do livro *A revolução dos bichos*, um dos sujeitos participantes ressalta que “os animais estavam felizes com a colheita, porque estavam comendo melhor do que quando era com os humanos, mas os porcos estavam fazendo os animais mais fortes de escravos, porque não tinha

¹⁴ CAAE: 02517218.0.0000.5142.

¹⁵ Todas as celas leram as mesmas obras.

colheitadeira”. Outro apresenta o seguinte argumento “os porcos utilizavam seu poder de autoridade de forma injusta porque não tinha igualdade entre os animais”.

Um dos sujeitos privados de liberdade pergunta: “Por que os porcos estavam ensinando errado?” E um segundo responde: “para eles terem domínio”. O(a) moderador(a) da tertúlia comenta: os porcos estão comendo melhor por fazerem o trabalho intelectual. Isso é justo? Concordam? E um dos participantes responde: “sim, pois na cela não é uma escolha.” Mas um terceiro discorda: “Não é justo, pois a igualdade deveria ser desde o berço. Os direitos básicos como saúde, educação e alimentação deviam ser os mesmos para todos.” E alguém complementa: “os porcos já tinham o privilégio de não trabalhar, então não precisavam ter o privilégio da comida, não”.

Neste diálogo é possível evidenciar que os sujeitos participantes da tertúlia refletem a partir da obra lida relacionando-a com o nosso mundo da vida, compartilhando seus entendimentos sobre esse mundo. Há uma percepção sobre as relações de opressão e dominação, quando se destaca que alguns animais escravizam outros ou ‘ensinam errado’ para dominar os demais. Embora tratem da história do livro, logo essa compreensão vai além e alcança a realidade vivida, ao discutirem o conceito de justiça e a ideia de privilégios. A princípio um dos participantes considera justo que os porcos da história tenham privilégios, afinal no mundo é assim mesmo, quem pode, manda mais, “na cela não é uma escolha”, mas outros discordam, debatem a igualdade entre os animais (e as pessoas), mencionando questões que dizem respeito à dignidade da vida humana, como os direitos básicos (saúde, educação, alimentação).

Esse movimento possibilitado pela prática da Tertúlia e potencializado pela experiência do diálogo, da escuta, da reflexão e argumentação evidencia a criação de sentido por parte dos presos, na percepção da sua própria humanidade e da sua capacidade de aprender. Com relação a essa questão, Freire (2015, p.68) ressalta que:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A capacidade de aprender, a indagação e a curiosidade são próprias da nossa humanidade, por isso sujeitos escolarizados ou não podem igualmente discutir questões da realidade social a partir de histórias que trazem à tona essas questões e, também, a partir de suas experiências de vida. O ato de aprender nos impulsiona a (re)construir algo novo para transformar as situações com as quais não concordamos.

Homens e mulheres, conscientes de sua condição de inacabados, estão em constante processo de desenvolvimento, mas “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua

abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1979, p.39). E se as pessoas não apenas estão no mundo, mas *com* o mundo, abertas à realidade, estão em constante processo de construção de conhecimentos e aprendizagens com os outros. Assim, se colocam em condições de atuarem rumo à sua transformação ao se conscientizarem da realidade na qual estão inseridas.

A partir da leitura do texto *O Mito da Caverna*, de Platão, um dos sujeitos privados de liberdade fez a seguinte questão: “As prisões eram cavernas?” E outro comentou: “quando saírem serão mal vistos, terão que querer mudar; as chances para eles (nós presos) são menores, a sociedade os verá com indiferença, ela condena apenas pelo lugar, pelo fato de estar no local”. Um dos participantes concordou:

Eles não poderiam se misturar com os outros. Não ia ter mais tempo para eles, mais chance, eles se imaginam só na sombra. A luz quando saem dói, não suportariam conviver com a luz mais forte, teriam que conviver com a luz mais fraca (referindo-se à cela, onde também ficam ofuscados pela luz).

Mas um terceiro sujeito disse: “Para adquirir esse respeito só depende deles; andar pelo caminho certo para não voltar para a cadeia (caverna)”. E outro colega ressalta: “O texto nos ajuda a pensar o que é certo e o que é errado; se errarem voltam para a caverna. Nunca é tarde para aprender.”

As reflexões geradas a partir desse outro texto corroboram com o que foi apontado anteriormente. As aprendizagens surgem da relação entre a leitura do texto e a leitura do contexto. Nesse movimento, as compreensões de cada sujeito acerca da realidade e da vida se aprofundam, ganham novos significados ou se (des)constróem. Os presos relacionaram a caverna de Platão com a cela, a prisão, trataram do estigma que a cadeia deixa marcado em cada sujeito e discutiram a desesperança e a esperança. Uns trouxeram a leitura da impossibilidade para alguém que já passou pela prisão, mas outros destacaram a possibilidade de mudança, a partir da compreensão do que é certo e errado.

De acordo com Freire (2006), as situações-limites¹⁶ vividas pelos sujeitos os levam a compreensões, muitas vezes, fatalistas da realidade. Para ele,

Nas situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável¹⁷, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa. Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança [...] (FREIRE, 2006, p.11).

¹⁶ Obstáculos e barreiras que se encontram nas vidas pessoal e social dos sujeitos e que precisam ser vencidas (FREIRE, 2006, p.205).

¹⁷ A crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram (FREIRE, 2006, p.205).

Freire reforça a importância de os processos educativos mobilizarem a esperança em cada pessoa, uma vez que a considera necessidade ontológica. “Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.” (FREIRE, *ibid*, p.10). Mas o autor também alerta para o fato de que a esperança por si só não transforma a realidade. É preciso considerar os dados concretos e materiais, pois a esperança é necessária, mas não é suficiente. “Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.” (FREIRE, *ibid*, p.10).

A construção da esperança é favorecida pela prática da Tertúlia. Os elementos que a obra literária permite discutir são potencializados pelo diálogo, que viabiliza aos sujeitos outros olhares, a abertura a uma percepção da realidade antes não vista, a compreensão de uma participação mais ativa no mundo, que é própria do ser humano e que não implica somente em aceitação ou adaptação, mas em mudança.

Enquanto o animal é essencialmente um ser de acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita - e isso é o mais doloroso - em nome de sua própria libertação (FREIRE, 1979, p.42).

Superar os fatores que nos fazem acomodados(as) ou ajustados(as), especialmente pensando a situação de quem está encarcerado(a), parece tarefa quase impossível se considerarmos a existência de fatores de toda ordem: política, econômica, cultural e, também, psicológica, moral e ética. Fatores objetivos e subjetivos que se agravam quando nos damos conta dos processos de opressão que, como diz Freire, muitas vezes, se colocam em nome da libertação. Talvez a própria política de encarceramento em massa e aprisionamento se enquadre nessa explicação, afinal a prisão foi pensada para “recuperar” as pessoas e lhes dar, além da punição, uma oportunidade de poderem retornar ao convívio social, o que nos parece cruel e falacioso, considerando a realidade do sistema prisional no Brasil e a sua capacidade de “recuperar” pessoas. Ainda assim, concordando com Freire, apostamos no *inédito viável* e no anúncio de outra realidade.

A partir da leitura e discussão de um soneto de Shakespeare com os sujeitos em situação de privação de liberdade, foi possível reafirmar a construção da esperança. Esperança nos sujeitos e nas possibilidades de mudança. Um dos participantes, a partir da leitura, disse: “O amor é bom.” Outro argumentou: “Depende do amor – o amor que confia é bom, se não tem confiança, não tem relacionamento”. Mas alguém comentou: “O amor é sincero, confiante. A dominação não é dominar o outro, mas é se sentir dominado, envolvido, intenso”. E um dos participantes perguntou: “Doente de amor? Por que? Por que fico com quem me despreza? Por que eu amo quem me despreza? Por que acreditar que ele ou ela pode ou vai mudar? As pessoas mudam?”. E um dos colegas respondeu: “Se elas quiserem, sim.”.

Embora o tema da discussão a partir desse soneto fosse outro (o amor), evidenciamos mais uma vez o movimento do diálogo, da argumentação,

das contraposições, dos discursos de impossibilidade, mas também de possibilidade. Esse movimento é próprio da TLD, uma vez que a atividade compreende a leitura dialógica, que se inicia em processo subjetivo (indivíduo-texto), passa para um processo intersubjetivo (indivíduo-texto-indivíduo) e extrapola a própria atividade, uma vez que os participantes podem levar o diálogo, argumentos e reflexões para outras esferas e outros interlocutores (indivíduo-texto-indivíduo-contexto). O diálogo amplia a leitura, dá base às compreensões, permite que a palavra lida seja ressignificada e que ela possa, em última instância, gerar vida. Por isso, a dialogicidade, segundo Freire (2018), é essência da educação como prática da liberdade.

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...] É um ato de criação [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos [...] Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2018, p.109-110).

O diálogo, assim, quando se assume como reflexão e ação (*práxis*) implica na 'conquista' do mundo, isto é, na compreensão clara da realidade e das situações de opressão que ela impõe aos sujeitos, para que possa ser transformada. O diálogo freiriano exige conscientização, tomada de posição e ação no mundo. Não é um movimento fácil enxergar a realidade e a si mesmo. Por isso, Freire (2018) salientava que a libertação é um parto, e um parto doloroso. Mas entregar-se à leitura do mundo com os outros e, por meio dela, conscientizar-se da realidade que nos cerca é, fundamentalmente, o início de uma *práxis* libertadora.

Ao lerem o poema *O Abutre*, de Kafka, os participantes de nosso estudo refletiram sobre a realização da Tertúlia e da prática da leitura dialógica. Um dos sujeitos privados de liberdade falou: "as leituras são como um momento de escape, uma oportunidade de mudança, diálogos que nos fazem pensar em maneiras de como será nossas vidas ao sair daqui, pois se suportamos ficar anos nesse lugar, podemos sim suportar as dificuldades do mundo". E um colega continuou a reflexão: "a dificuldade é de nos mantermos fortes ao sair daqui, muitas vezes temos a vontade e a fé em fazer diferente, mas acontece que a falta de estrutura lá fora nos faz cair novamente, a falta de apoio da sociedade". Outro participante disse que "resistir é mais difícil e se entregar mais fácil, mas tem vários caminhos para que a gente se transforme, se reconstrua. A sobrevivência na prisão é uma forma de fortalecimento".

Esse diálogo nos mostra, na mesma direção do que pontuou Freire (2018), que os homens e mulheres têm o poder de fazer, de criar e de transformar, mesmo que em situações concretas os sujeitos possam ter esse poder prejudicado. O poder negado pode renascer. Pode renascer em práticas de diálogo, solidariedade e respeito – em práticas libertadoras que possibilitam desmistificar o mundo para modificá-lo. Pode renascer quando percebemos que somos gente e, como gente, carregamos a liberdade conosco.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido na unidade prisional que ora apresentamos configurou-se como um movimento de entrega e confiança. Tanto os(as) pesquisadores(as) como os sujeitos em privação de liberdade precisaram se entregar à relação e à proposta de leitura dialógica, assim como confiar no outro para a realização do trabalho. Essa postura, em ambos os lados, não se deu de imediato, mas foi sendo construída a cada encontro e a cada leitura. As dificuldades, que envolviam a relação com a direção do presídio, as condições físicas e materiais e, sobretudo, a relação com os agentes prisionais, que a todo o momento esforçavam-se por ‘boicotar’ a atividade, seja para prejudicar algum ou alguns sujeitos privados de liberdade, seja porque não acreditavam em sua (re)educação ou formação, foram enfrentadas com a continuidade do trabalho.

A própria conscientização dos sujeitos envolvidos sobre participarem de ações como essa foi extremamente desafiadora, uma vez que quase sempre desacreditam de si mesmos, não se consideram capazes de mudanças, além de não verem na educação uma possibilidade efetiva de crescimento e fortalecimento para quando retornarem à sociedade. Mas as leituras, e o diálogo a partir delas, suscitaram, dia após dia, o interesse em ler mais e dialogar mais.

A vontade de aprender sobre a vida, sobre o mundo, sobre os sentimentos e desejos humanos se sobrepôs aos desafios. Inclusive, a mudança positiva no comportamento de alguns sujeitos privados de liberdade, dentro da própria cela, como, por exemplo, a diminuição de conflitos e a espera ansiosa pelo dia da atividade, alterou significativamente a nossa relação com pelo menos dois dos agentes penitenciários. Eles começaram a se interessar mais pelo trabalho que a Universidade estava realizando e, de certa forma, deixaram de colocar empecilhos ao projeto, solicitando, até mesmo, a criação de espaços formativos também para eles. Os desafios ainda permanecem e condicionam a nossa ação no mundo, mas não a determinam.

A realização da Tertúlia Literária Dialógica com sujeitos privados de liberdade evidenciou que o êxito dessa atuação é transferível, de fato, a diversos contextos, inclusive os mais desacolhedores e desagradáveis, como o cárcere. A literatura clássica universal, produção da humanidade, quando conhecida e problematizada a partir de um viés dialógico, que implica respeito, escuta, abertura e confiança, é profundamente potente para a compreensão de si e do mundo, para a percepção sobre o funcionamento da sociedade e das relações humanas. Ela permite um distanciamento, um “parar para olhar”, que possibilita ver-se no mundo, no outro e nas situações da vida, o que favorece a apreensão das relações de opressão a que somos constantemente submetidos ou que também engendramos.

No caso dos sujeitos privados de liberdade, a Tertúlia permitiu um processo intenso de reflexão sobre a situação em que se encontram, mas, também, sobre o que está por vir, permitindo-lhes criar projeções para o que os espera quando voltarem à sociedade. Por meio do diálogo, puderam construir suas próprias reflexões, problematizando as condições que os levaram ao encarceramento. Construíram conhecimentos que proporcionaram um novo olhar sobre o mundo, uma nova forma de ver a sociedade que os espera,

entendendo-a como um forte mecanismo de exclusão, mas também como possibilidade de luta e resistência, quando cientes de seus direitos e deveres, puderem elencar outras possibilidades de inserção. Afinal, “o que se busca é a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2018, p.184).

Para isso, é necessário que se estabeleçam políticas de valorização e respeito à vida. É preciso que os sujeitos em situação de privação de liberdade sejam vistos e ouvidos pelo poder público, reconhecidos como gente e, como tal, não sejam submetidos a condições desumanas, que agravam e reproduzem os mecanismos que os levam constantemente à reinserção no crime, não lhes oferecendo nenhum outro horizonte possível. É preciso, como reforçou Freire (2018), que a vida passe de biologia para biografia. E esse movimento com certeza não será possível enquanto “bandido bom for bandido morto”. O inédito só será viável se tiver como premissa a humanização da vida.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 251p.

ARROYO, Miguel González. **Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.35, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, 2019, p. 1-20.

BOLSONARO em 25 frases polêmicas. **Carta Capital.** 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>> Acesso em 30. jun.2020.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 de Jul. 2020.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29 Jul. 2020.

BRASIL. LEP: **Lei de Execução Penal.** Lei número 7210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 09 dez 2019.

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional.** DEPEN. 2019. Infopen. Disponível em < <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>> Acesso em: 30. Jun. 2020.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL**, Americana/SP, Nº 23, 341-368- Ano XII - 2º Semestre/2010.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007, 288 p.

NERY, V.C.G.; GABASSA, V.; KLER, S. D.; BARBOSA, A.M.S. *Tertúlia literária dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização*.

Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Presente! Revista de Educação**. Salvador, n. 48, p. 29-33, Ano 13. mar.2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018 (1ª ed. 1970) 253 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979 (1ª ed. 1967) 150p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006 (1ª ed. 1992) 245p.

GIROTTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de; **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

GIROTTTO, Vanessa. C.; REIS, Tais, B. Leitura de Clássicos Universais no ciclo da alfabetização: aprendizagem por meio da Tertúlia Literária Dialógica. **TERRA ROXA E OUTRAS TERRAS**, londrina v. 37, p. 1-116. junho 2019

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 144.

MAEYER, Marc De A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos**: revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí vol. 3, n. 3, p. 449 – 457, set/dez. 2003.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EduFSCar, 2012. 176 p.

MELLO, Keila Matilda de; GABASSA, Vanessa. Tertúlia Literária Dialógica: prática compartilhada de leitura. In: **Lendo os brasis**: Estudos sobre as práticas de leitura. Jairo Barbosa Moreira (org.). Goiânia: Edições Ricochete, 2018, 270p. P.47- 74

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, n.0 p. 38-55, jan./dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2009, 238 p.

NERY, V.C.G.; GABASSA, V.; KLER, S. D.; BARBOSA, A.M.S. *Tertúlia literária dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização*.

Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

PRISÃO mais rígida opõe Bolsonaro e Haddad nas eleições 2018. **Correio Braziliense 2018**. Disponível em:

<<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/10/26/interna-brasil,715159/prisao-mais-rigida-opoe-bolsonaro-e-haddad.shtml>> Acesso em 30. Jun. 2020.

SOLER, Marta. **Dialogic Reading**: a new understanding of the reading event. 2001. Tese (Doutorado), Harvard University, 2001.

VALLS, Rosa; PADROS, Maria; AGUILERA, Antônio. El proyecto includ-ed: estratégias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. **Investigación en la escuela**, v. 3, n. 2, p. 31-43, 2014.

VALLS, Rosa; PADRÓS, Maria. Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. **European Journal of Education**. v. 46, n. 2, 173-183 jun. 2011.

VALLS, Rosa; SOLER Marta; FLECHA Ramón. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, jan./abr. 2008.

Agradecimentos

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL pela gestão dos recursos financeiros e ao juizado de execução de penas da cidade pelo apoio financeiro; à direção do presídio; aos sujeitos privados de liberdade que nos permitiram compartilhar momentos de liberdade nas celas.

Contribuição das autoras

Autora 1: Contribuição para a concepção, análise, interpretação dos dados e revisão.

Autora 2: Contribuição para a concepção, análise, interpretação dos dados e revisão.

Autora 3: Contribuição para a concepção, análise, interpretação dos dados e revisão.

Autora 4: Contribuição para a concepção, análise, interpretação dos dados e revisão.

Enviado em: 02/agosto/2020 | Aprovado em: 08/fevereiro/2021