

CAPÍTULO IV

PROPOSTA PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES DETECTADAS, COM VISTA À REALIZAÇÃO DO RECLUSO E À SUA REINTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE

Introdução

Para a aquisição/desenvolvimento de capacidades em leitura, seja nos nossos alunos, seja nos alunos-reclusos, não podemos esquecer que, acima de tudo, está a valorização da nossa língua, da nossa identidade e da nossa integração no mundo em que vivemos. Como referiu Jorge Sampaio (2004) na Conferência Internacional "A Língua Portuguesa: Presente e Futuro", promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian

A língua que falamos não é apenas um veículo funcional e utilitário de comunicação – molda o que pensamos e o que sentimos, leva-nos ao mundo e traz-nos o mundo. A língua que falamos exige que a renovemos, que a recriemos, que a amemos. Língua falada por quase duzentos milhões de mulheres e homens, a nossa, são eles que, diária e pluralmente, a criam, a enriquecem, a dirigem ao futuro (p. 19).

Não se trata de uma temática que nos preocupe só a nós, mas a diversos outros povos que assumiram a língua portuguesa como nacional. Aguiar e Silva (2004) afirma, a propósito da importância da nossa língua no mundo,

A língua portuguesa é um instrumento de comunicação e de cooperação com potencialidades múltiplas, nos campos do direito e da plástica, das ciências da saúde, da economia, do comércio, etc., mas ela é em si própria um bem, uma *res communis* que é necessário conhecer e estudar, ou, para utilizar a fórmula renascentista que continua válida, que é necessário defender e ilustrar (p. 34).

O domínio da língua falada e escrita é o alicerce e o pilar de realização de cada um de nós para que, como pessoas que somos, possamos afirmar-nos nos planos pessoal, profissional e cívico, pois é pela língua que comunicamos e exercemos os nossos direitos de cidadãos.

Só a articulação combinada e multidisciplinar das áreas de conhecimento poderá apresentar caminhos credíveis para melhorar o desempenho dos reclusos, acompanhada de perspectivas inovadoras a nível da formação de professores e do desenvolvimento de instrumentos e materiais didácticos adequados, nomeadamente os informáticos. É importantíssima a vertente da tecnologia, da imagem e da informação, pois representa, a par do livro, um papel relevante nos campos da cultura, da formação pessoal, do lazer e do acesso ao conhecimento por parte do cidadão recluso.

Formar para a diferença, a liberdade e a criatividade têm de ser valores com expressão nas escolhas do professor, a manifestarem-se através dos *corpora textuais* – por exemplo, pela ultrapassagem da dicotomia literacia vs literatura – e em formas de abordagem que restituam aos textos a sua integridade e a sua condição de objectos culturais portadores de diferentes sentidos, funções e valores (Amor, 2004).

A função dos professores e formadores, a nível prisional, não será apenas motivar para a leitura e assegurar que os reclusos saibam decifrar o que lêem, mas também desenvolver a aquisição de informação, valorizar a abordagem de narrativas literárias, instigar processos e instrumentos que conduzam a uma verdadeira e significativa apropriação dos textos, que eles sozinhos não estarão em condições de mobilizar.

Em primeiro lugar, há que conhecer o recluso, os seus saberes, carências linguísticas, obstáculos existentes e erros cometidos, para explorar essas lacunas como "fenómenos naturais".

Em segundo lugar, importa criar espaço e escolhas pessoais que mobilizem o todo do eu – os conhecimentos, a memória e as memórias, o pensamento crítico, e ainda os afectos, a sensibilidade estética, o imaginário, etc. – permitindo ao recluso desenvolver competências sociais, literárias e humanas.

Em terceiro lugar, é preciso saber aproveitar/provocar e gerir situações de aprendizagem – transformar, no recluso, a experiência de vida anterior em oportunidades de aprendizagem pela resolução de conflitos e problemas futuros, para dar sentido ao mundo e às coisas.

Como refere Steiner (2006), "a língua não se contenta em exprimir ideias, movimentos do pensamento, peripécias do *logos*: ela tem a sua autonomia, os seus movimentos, a sua própria vida, o seu teatro lógico", e se "as ideias talvez não mudem o mundo", "por vezes os discursos conseguem-no" (p.44).

Os reclusos deverão ser levados a compreender que é ao leitor que pertence a magia de fazer viver um texto. Sem o leitor, o livro seria um vazio incomparável. É ele que lhe dá o seu sentido profundo. É isto que se quer para o recluso: ser capaz de pensar, dialogar, compreender, descobrir a mensagem de uma obra, de um texto, mesmo sendo diferente da leitura de outros. Quanto mais conhecimento e quanto mais partilha, melhor visão do mundo, mais o recluso poderá vir a ser, no futuro, alguém autónomo.

Luandino Vieira (2006) reconhece que a prisão, embora implicando um "processo lento de desintegração", é também um espaço de oportunidades – de informação, formação, concentração, reflexão, diálogo... e a leitura pode constituir-se um forte contributo para isso.

Esta envolvência de capacidades operativas e reflexivas de leitura-escrita-reescrita, em moldes informais e formais (competência de literacia), constitui uma competência transversal ao longo de todo o currículo e anos de escolaridade, sendo uma base consistente na formação de todos os indivíduos. Só com uma formação e uma consciência linguística sólidas, sempre ao serviço das novas modalidades de uso da língua e de produção textual (Alarcão, 2004), será possível uma mudança de paradigma cultural.

A degradação geral das competências de escrita, leitura e compreensão, as dificuldades de construção verbal (escrita e falada), a falta de vocabulário, o crescimento da "linguagem empacotada" (Figueiredo, 2004), a tendência para substituir a fala por gestos e sons, são constatações que hoje fazemos a todo o momento. Esta degradação é uma preocupação de professores e formadores de Língua Portuguesa, pois, como afirma Nadin (1997), "a preocupação com a linguagem é, acima de tudo, uma preocupação conosco próprios, como indivíduos e como espécie, e que a literacia abarca, não apenas competências, mas também ideias e valores" (p. 124).

Actualmente, numa perspectiva de "literacia crítica", da autoria de Paulo Freire, a didáctica da co-construção entre texto e contexto, numa civilização de múltiplas iliteracias, a compreensão do mundo liga-se à conquista da capacidade do acto de ler e (re)escrever esse mundo. Para este autor, "uma compreensão crítica do acto de ler... não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas... se antecipa e se

alonga na inteligência do mundo" (Freire, 1992, p.21). E qual será a função da literatura nesta sociedade da tecnologia e das multi-literacias?

Mesmo numa sociedade em que a imagem e as tecnologias de informação e da comunicação desempenham um papel fundamental (papel integrador, de difusão globalizada de saberes e de democratização da ciência e da cultura), a literatura continua a deter um papel importante e considerável de intervenção formativa que não podemos menosprezar. A literatura não se limita ao exercício de uma "função especial da língua", mas envolve um potencial formativo, cognitivo, patrimonial e de modelação cultural que nenhum outro uso da língua por si só alcança. A literatura é o veículo privilegiado de comunicação, de vivência comunitária, de sedimentação da memória, ou seja, um meio que permite uma formação mais cidadã, nas palavras de Ramos Rosa (1986).

Não se pode isolar as questões de literatura das questões de leitura. Graças a essa competência, tão simples para quem se consegue dominar, mas tão complexa e misteriosa para quem ainda a não adquiriu, a pessoa passa a ter acesso às mais estimulantes viagens pelo universo da ciência, da cultura, da fantasia... Quem consegue dominar o código entra no grupo a que os especialistas chamam "leitores competentes". Mas o domínio do código é um processo gradual, que exige tempo, treino, leitura orientada e leitura autónoma.

No tocante aos reclusos, estas directrizes não podem ser esquecidas, pois também eles devem conhecer e praticar as vantagens formativas que a literatura proporciona. Ler e escrever são capacidades multidimensionais, porquanto nelas estão implicadas muitas outras capacidades do sujeito.

Para compreendermos tais capacidades, necessitamos de conhecer em profundidade vários aspectos (Salvador Mata & Gutiérrez Cáceres, 2005):

- a) os processos mentais e emocionais que se desenvolvem nas pessoas que comunicam por escrito;
- b) o objecto ou resultado da comunicação: o texto escrito ou lido;
- c) o meio ou instrumento para transmitir a mensagem (código): a língua escrita (p.20).

A leitura e a escrita concebem-se como um processo de resolução de problemas em cujo desenvolvimento o sujeito utiliza procedimentos de planificação, análise e inferência. A pessoa que comunica utiliza um meio para esse fim (por exemplo, a carta, ou mesmo o

correio electrónico), e tanto a *mensagem* que quer transmitir ou o que pretende ao relacionar-se com o outro (informar, convencer, ordenar, argumentar...), como o contexto social em que se vive são perspectivas sempre presentes num acto de comunicação, seja ele escrito, lido ou falado (Salvador Mata & Gutiérrez Cáceres, 2005).

A língua escrita relaciona-se com um processo cognitivo, como requisito para o seu desenvolvimento (atenção, percepção, memória). Outro aspecto não menos importante é a relação entre o domínio da língua escrita e os factores socio-culturais. Isso constitui um índice do nível cultural e social do sujeito e permite ampliar o seu campo perceptivo e enriquecer a sua experiência.

Poder-se-ia descrever o processo de leitura como um diálogo (interacção) entre o leitor e o texto (instrumento do autor), num determinado contexto, a fim de se obter um significado, partilhado por ambos, a "compreensão".

LEITOR	INTERACÇÃO	TEXTO
<p>CONHECIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos (experiência) - Estrutura da língua - Estrutura textual - O que é ler (objectivos) 	<p>METACOGNIÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência e controlo: <ul style="list-style-type: none"> . objectivos . estratégias . resultados 	<p>ESTRUTURA TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mensagem - Forma linguística - Estrutura discursiva
<p>ESTRATÉGIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferência - Predição - Hipóteses 	<p>COMPREENSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir significado: <ul style="list-style-type: none"> . palavras . frases . texto global 	<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chaves linguísticas: <ul style="list-style-type: none"> . lexicais . sintácticas
<p>PERCEPÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visual: <ul style="list-style-type: none"> . símbolo gráfico - Acústica: <ul style="list-style-type: none"> . símbolo sonoro 	<p>DESCODIFICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideográfica: <ul style="list-style-type: none"> . imagem-significado - Fonológica: <ul style="list-style-type: none"> . grafema-fonema 	<p>CÓDIGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideográfico - Fonético

Quadro nº 95 – A leitura, processo interactivo (Salvador Mata & Gutiérrez Cáceres, 2005, p.27).

Como expomos no Quadro nº 95, as componentes básicas da leitura agrupam-se em três categorias, onde se distinguem vários processos. O leitor interage com o texto, apelando aos seus conhecimentos, objectivos de leitura perante uma estrutura (linguística e discursiva). Utiliza estratégias (inferência, predição ou hipóteses) para construir um significado. O conteúdo do texto ser-lhe-á mais ou menos fácil de compreensão de acordo com as estruturas lexicais e sintácticas que o ajudam nesse processo. Também o próprio aspecto gráfico e sonoro do texto pode permitir a descodificação, sempre que o código fonético e fonológico seja do seu conhecimento. Para ler, é preciso que o leitor possua algumas capacidades e utilize algumas estratégias. Segundo Sternberg (2000), serão as seguintes a ter em conta:

1. Conceitos prévios: conhecimentos sobre o mundo, sobre o tema do texto, sobre a estrutura do texto, sobre o que é ler e sobre a estrutura da língua.
2. Domínio da língua, em diversos níveis de processamento linguístico: fonológico, lexical, sintáctico, semântico e pragmático.
3. Metacognição: consciência de estrutura da língua, do processo e dos objectivos de leitura.
4. Percepção e discriminação visual e auditiva dos signos linguísticos (os significantes).
5. Capacidades e estratégias cognitivas: memória de trabalho, memória a curto e longo prazo, inferência, antecipação, formulação e comprovação de hipóteses (pp. 35-40).

O texto também proporciona diferentes sinais (gráficos, contextuais e estruturais) que facilitam a sua descodificação e compreensão. Estes sinais relacionam-se com distintas capacidades e estratégias do sujeito: perceptivas, cognitivas e metacognitivas. No texto, podem-se assinalar, desde aspectos simples (forma, esquemas, desenhos, gráficos, tipos de letra,...), a outros mais complexos (léxico, estrutura sintáctica, tipo de texto, coerência e conteúdo/tema).

Sendo nossa pretensão mostrar que a leitura, pode não resolver problemas sociais, mas, pelo menos, possibilita o envolvimento e a integração do recluso, que concorre para essa resolução, a sua prática torna-se num processo activo e criativo, não só pela sua dimensão funcional, pragmática, de lazer, como também pela dimensão literária, pela

capacidade educativa/formativa que se atinge através da leitura e da compreensão de grandes obras, aperfeiçoando a sensibilidade e enriquecendo os domínios linguístico, vocabular e artístico.

Neste sentido, a leitura é "a chave para a igualdade e a chave para a liberdade", sendo o seu fim "a manutenção de uma consciência consciente que é a base da liberdade individual e da dignidade humana" (Frye, 1988, p.100). Esta "humanização" constrói-se pela compreensão, pelo confronto com os outros sujeitos e saberes, pela reflexão, abstracção e organização das suas experiências do mundo, pela sua transformação, actuando e interagindo com ele.

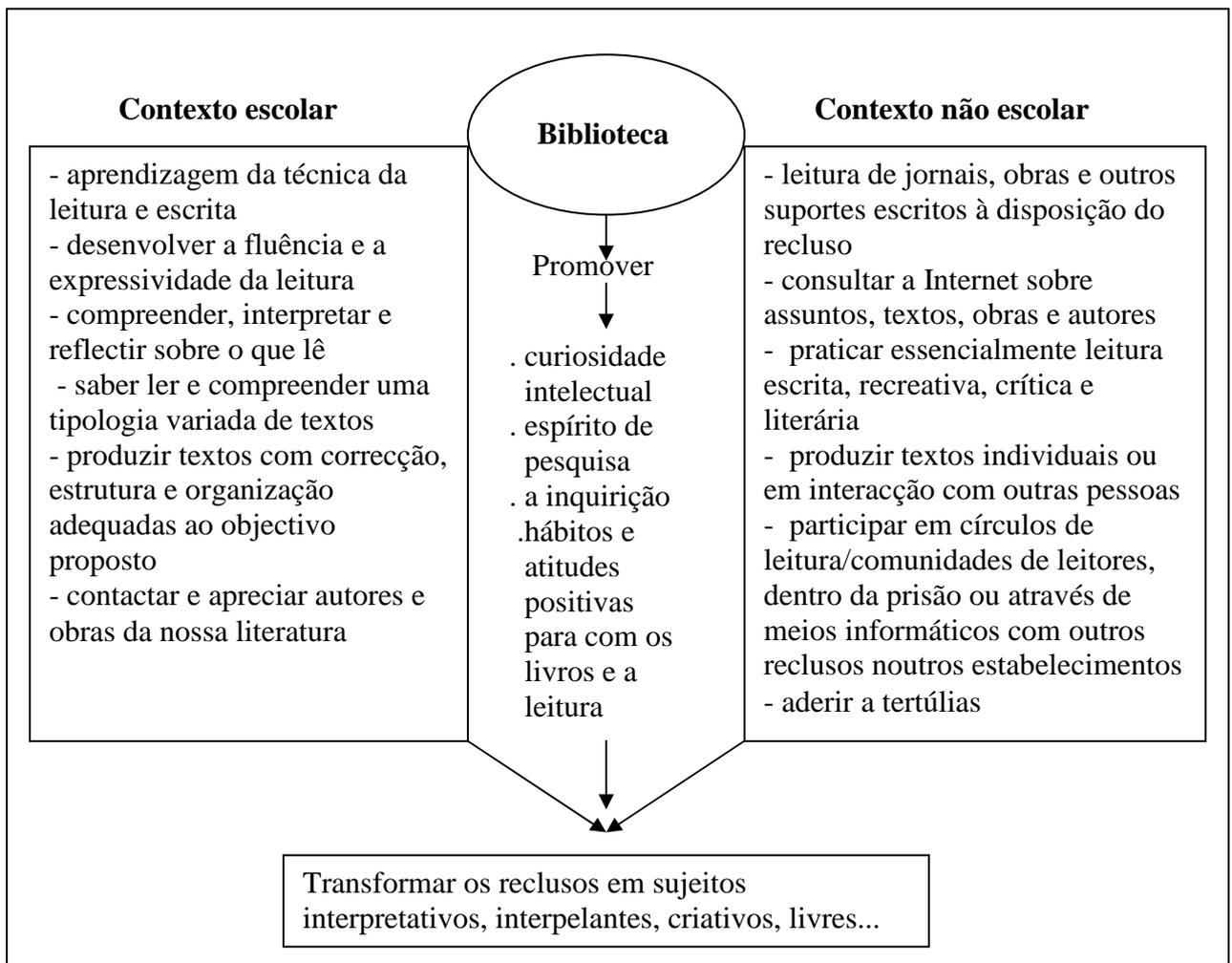
4.1. Os contextos

Perante a nossa análise da situação prisional, através da aplicação dos testes deste estudo, o contacto directo na leccionação em meio prisional e nas acções de formação ministradas deverá haver uma componente de carácter mais académico (aquisição de competências em literacia em leitura e escrita) e outra de carácter mais lúdico e recreativo, tal como nos revela Valverde Molina (2002), fruto da sua experiência em meio prisional (2002). Diz-nos este investigador que "a cultura liberta" (p. 67), ou seja, o recluso necessita de uma libertação pessoal. Para a sua efectivação, poderá consegui-la através da educação e da cultura.

Pela cultura, entende Valverde Molina (2002) que:

- se deve proporcionar autonomia intelectual e desenvolvimento intelectual ao preso;
- o preso assumirá a responsabilidade da sua vida (com coração e com inteligência);
- haverá uma preocupação em enriquecer a sua linguagem;
- se deve desenvolver a sua capacidade de reflexão, de análise, de crítica e de autocrítica
- terá de aprender a ser independente (desenvolver-se como pessoa);
- a cultura será um caminho para a formação (ou modificação) da sua personalidade (pp. 68-80).

Por um lado, a escola na prisão deve ligar-se primordialmente à alfabetização dos indivíduos em situações de aprendizagem e produzir leitores competentes; mas, por outro lado, a leitura deve ser vista como prática social estimulando os reclusos na escolha das suas próprias leituras de acordo com valores, hábitos e atitudes veiculados pelos textos e autores (Quadro nº 96). A biblioteca funcionará como apoio a actividades gerais do ensino, criará situações que possibilitem aos reclusos orientações na escolha de leituras, pesquisa e processamento de informação. Parafraseando Umberto Eco (1983a), a função da biblioteca será, também aí, descobrir livros de cuja existência não se suspeitava, mas que se revelarão da maior importância para a formação dos reclusos, formando um projecto transversal.



Quadro nº 96 - A leitura em reclusão: propostas para um projecto de vida (proposta e quadro de elaboração própria).

Na nossa opinião, a biblioteca tem papel fulcral em ambos os aspectos, tendo sempre por objectivo a participação e a formação de círculos/comunidades de leitores, situações de "pôr em comum" tão do agrado dos reclusos. É uma forma de mostrarem o que sabem aos outros e aos que os querem ouvir, sentindo-se confiantes em si próprios, dando-se conta de que alguém os ouve, dialoga com eles e lhes reconhece valor. O papel do professor, no que respeita à sua função na transmissão e partilha do conhecimento neste contexto prisional e na dinamização do saber, deve ser encarado como dizem Mira e Silva (2007):

o professor deixou de ser o centro do conhecimento, o único suscitador 'do novo' na escola. Ele coabita, hoje, de forma crescente, na sociedade e na escola, com os meios de comunicação, a biblioteca, a Internet... sendo desse modo investido nas suas importantíssimas funções de 'mediador' das aprendizagens (p.301).

Os cidadãos reclusos necessitam de conhecimentos, de saberes, de competências numa perspectiva socializadora e significativa, mais do que memorizar conceitos e definições. Eles precisam, mais que tudo, de, também através da escolarização e da leitura, construir um projecto de vida, fundando-se naquilo que é lido, compreendido, reflectido, discutido, partilhado... Competirá ao professor mobilizar um verdadeiro espírito de equipa para tornar possível este projecto.

4.1.1. Desenvolver as dimensões da leitura

Para que o recluso se possa dedicar à leitura, é necessário que aprenda a descodificar o que "lê". Para a aquisição dessa competência, cabe ao professor do primeiro ciclo escolher e colocar em prática o "método" que considere que melhor se adequa aos reclusos que aprendem a ler pela primeira vez. Na nossa opinião, entre os métodos sintéticos, analíticos/globais e analítico-sintéticos, serão os métodos globais os mais adequados a este meio, com intromissões do método sintético, de modo a que a aquisição da leitura e da escrita seja algo mais próximo do mundo apercebido pelo recluso, devido à experiência e contacto com a vida que possui.

A partir do segundo ciclo, deve o aluno recluso ter conhecimento da estrutura textual e utilizá-la na escrita. Poder-se-á começar pelo *texto narrativo*, pois é aquele com que ele mais contacta.

Considerando as características deste tipo de texto (Alarcão, 1991), poderão ser três as fases a considerar nesse ensino: introdução das partes da narração através de textos conhecidos; predição, em que se dão ao aluno algumas partes da narração para ele completar com as que faltam, de forma a construir algo com conteúdo e estruturas; construção de textos narrativos, através de esquemas (sequências de espaços, unidos por elementos linguísticos-chave) e de guias de narração (lista de questões que proporcionam um desenho esquemático da estrutura de uma narração).

Outro tipo de texto a desenvolver será o *descritivo*. O essencial deste tipo de texto são os atributos ou características de um objecto ou situação. Os reclusos devem agir como observadores atentos ou investigadores para obterem a informação relevante sobre um tema. Os instrumentos adequados para este fim serão (Marquesi, 2004):

- 1) Guias de atributos: listagem das dimensões relevantes de um tema.
- 2) Questionários construídos pelo próprio aluno.
- 3) Leitura de descrições e extracção de informação, incluindo os recursos expressivos que ajudam e complementam essas descrições (pp. 79-84).

Continuando com os vários tipos de textos a estudar ou a construir, não é de esquecer o ensino do *texto sequencial* (Pereira & Pinto, 2006) tão útil para a construção de qualquer texto em prosa, estruturando as acções e o pensamento de quem lê ou escreve. Utiliza-se um guia de sequência, que inclui os temas e as linhas numeradas, nas quais se descrevem os passos da sequência: primeiro, a seguir, depois, em continuidade, por último... É um tipo de texto que deve ser primeiramente apresentado pelo professor, com um "modelo" ou vários, e exercitado oralmente pela reprodução de situações do quotidiano, passando-se posteriormente à escrita.

O *texto de enumeração* (Kleiman, 1993), também aplicável, consiste em explicar aos alunos que a sua estrutura é composta de dois elementos: o tema principal e os pormenores de desenvolvimento ou de suporte da ideia. É uma técnica que pressupõe a elaboração de um guia, onde é identificado o tema principal e os pormenores, com

informação e exemplos. Acaba por ser um texto-síntese de outro lido, o que é crucial para os alunos reclusos que têm dificuldades em conseguir distinguir o essencial do acessório.

Outros processos didácticos, inseridos no trabalho com os textos (Delgado-Martins & Duarte, 1993; Silva, 1989) e na gramática textual, aplicam-se a diversos tipos de texto – designando-se *técnicas polivalentes*.

Estão entre elas (Terwagne, Lafontaine & Vanhull, 2003):

1) Resumir textos – ainda que esta técnica se relacione mais directamente com a compreensão de textos, ela é aplicável, como um exercício preparatório, à construção de textos, porquanto resumir um texto é o processo inverso ao do seu desenvolvimento. Não esqueçamos que, na aplicação desta técnica, há que atender às regras inerentes ao resumo: suprimir redundâncias, informações triviais, ordenação hierárquica dos temas (de ordem lógica, temporal ou causal), seleccionar as palavras ou frases que definem ou delimitam o tema e inventar frases que definam os temas (p. 18).

2) Variar o formato textual – consiste em escrever no mesmo tipo de texto (ou formato). Várias possibilidades se colocam, como por exemplo um diálogo entre dois amigos sobre uma situação actual do quotidiano ou em forma de texto argumentativo sobre esse tema. Também se pode proceder de forma inversa: escrever o mesmo tema em diferentes tipos de texto (ou formatos) possíveis. Poderá ser a descrição de uma situação como crónica a ser publicada no jornal do estabelecimento ou como um texto dramático ou crítica pessoal. Ainda inseridas nesta técnica, e que na nossa opinião pode resultar por serem mais pessoais, são as seguintes:

a) Emitir o seu ponto de vista sobre uma personagem ou sobre um tema. O recluso poderá escrever sobre um tema (por exemplo, "o aquecimento do Planeta") como se fosse um assunto científico ou uma criação pessoal. Também será possível a descrição de uma personagem/personalidade tal como o recluso a vê ou imaginar essa descrição na perspectiva de um observador externo.

b) Colocar-se na perspectiva de uma pessoa famosa ou importante na história ou no mundo, revelando as causas desse sucesso ou insucesso, para além daquilo que pesquisou ou conhece empiricamente.

c) Variar o género discursivo, divulgando um facto em texto-carta, artigo de opinião ou apenas como texto-notícia.

d) Variar a estrutura cronológica do relato, contando a história, começando pelo final para ir retrocedendo até à origem, descobrindo os antecedentes. Este procedimento (*flash-back*) é muito utilizado no cinema e em obras de autores e escritores contemporâneos (pp. 25- 29) .

3) Reconstruir textos – a partir de fragmentos dados, os alunos-reclusos trabalham na construção do texto, como se se tratasse de um *puzzle*, tendo em conta que o texto tem unidade semântica. Por isso, o texto, além de responder ao conhecimento do aluno e ser motivador, tem de ser preditivo – ou seja: o aluno deve poder inferir sobre a sua estrutura, a partir da leitura de fragmentos (p. 24).

4) Completar textos com lacunas – exige o confronto com a coerência do contexto imediato da oração com o sentido global do texto e do parágrafo. Esta actividade pode ser realizada após a leitura de um texto ou mesmo na ausência do conhecimento do texto, tentando-se descobrir a história, a trama da situação (p. 30).

5) Ampliar um texto curto – trata-se de desenvolver os núcleos essenciais de um texto, acrescentando novas informações que estão implícitas no texto escrito ou que se adequariam logicamente na estrutura. Para aplicar esta técnica, o aluno deve ter em conta as exigências inerentes ao que já está escrito (p. 32).

6) Reconhecer o tipo de texto.

Isto implica várias operações:

- a) Identificar características comunicativas do texto: quem é o emissor, qual a intenção da mensagem.
- b) Criar situações de comunicação que exigem um determinado tipo de texto: carta a uma entidade superior ou a alguém de família, ou mesmo um anúncio.
- c) Reconhecer tipos de texto em situações diferentes: um jornal e as suas secções (artigos de opinião, crítica, primeira página, desporto...), um folheto informativo, uma receita médica, um prospecto de medicamento, um postal, um *e-mail*, uma carta de reclamação, uma acta... (pp. 35-39)

7) Dominar a estrutura do texto: identificar o tema do texto e escrevê-lo numa frase apenas; esquematizar o conteúdo através de um esquema de chaves ou num diagrama em árvore; identificar elementos estruturais (numa notícia, num anúncio, numa crítica, num texto argumentativo), seleccionar o problema (apresentar as razões a favor ou contra e as conclusões... (p. 40)

8) Técnicas sobre os aspectos específicos do texto para trabalhar aspectos parciais a nível da dimensão micro-estrutural. Por exemplo um texto expositivo exige a utilização de tempos verbais no presente do indicativo. No entanto, o texto persuasivo exige tempos do conjuntivo ou do modo imperativo e tipos de frases e vocabulário adequados a cada contexto. Importa aprender a ordenar os parágrafos de um texto através de conectores/articuladores, seleccionados de entre uma dada lista, introduzir esses articuladores num texto truncado, redigir textos curtos, utilizando diversos tipos de conectores para construir textos ao nível inter-oracional (p. 42-43).

9) Para além destes aspectos, outros existem que se podem desenvolver ao nível macro-estrutural constituindo conhecimentos básicos através da experiência da linguagem:

- a) Criar situações para que o aluno/formando adquira experiência sobre um fenómeno (visitar um museu, uma exposição, ver um filme ou um teatro...).
- b) Os alunos/formandos, em grupo, contam a sua experiência.
- c) O professor escreve no quadro, ou em transparências, através de retroprojector, as frases fundamentais do texto e os alunos copiam para uma folha de caderno.
- d) Os alunos lêem na aula as frases que copiaram. Essas frases podem coleccionar-se num dossiê do aluno (pp. 44-56).

A aprendizagem de conteúdos, referente a áreas curriculares, não se pode desligar do desenvolvimento de estratégias (Kleiman, 1989):

1 – Análise de conteúdo: é um recurso que facilita ao professor estruturar o conhecimento conceptual e exercer a sua função mediadora.

2 – Estratégias de aprendizagem interactiva:

- a) Referir o que se conhece sobre o tema, utilizando a técnica do "brainstorming".
- b) Formar uma lista das informações que o texto inclui sobre o tema.
- c) Elaborar um mapa conceptual para predizer as relações entre conceitos.
- d) Ler o texto para confirmar e integrar a compreensão pessoal e as relações prognosticadas.
- e) Analisar e rever o mapa conceptual.
- f) Utilizar o mapa conceptual para estudar ou expressar o que se aprendeu (pp. 40-43).

Algumas técnicas para desenvolver as dimensões da compreensão poderão ser (Kleiman, 1989):

1. Pensar em voz alta. Antes da leitura ou da audição do texto, pedir aos formandos que façam predições sobre o tema do texto. Durante a apresentação, o professor sugere aos alunos que digam se o que leram ou ouviram lhes faz lembrar algo e digam o que entenderam e voltem a ler. Ao terminar a leitura, o professor coloca aos alunos questões pertinentes, com a intenção de resolver problemas (p.45).

2. A leitura guiada. Os alunos são convidados a antecipar o resultado, a fazer perguntas, a decifrar significados implícitos e a pensar, criativa e criticamente, sobre o material lido ou ouvido. O aluno deve formular progressivamente hipóteses sobre o tema, apresentar razões a favor ou contra, e modificar, se for o caso, as hipóteses (p. 60).

3. O questionário. Pode utilizar-se com várias finalidades: resolver problemas, tornar claro o significado de um termo, fazer predições, inferir, detectar e resolver os erros de interpretação.

As questões mais frequentes podem reunir-se em quatro grupos, de acordo com o tipo de respostas esperadas:

- a) A resposta está explícita (literalmente) numa frase ou parágrafo do texto.
- b) A informação está no texto, mas há que reconstruí-la a partir de várias frases ou parágrafos.
- c) A resposta não está explícita no texto e, portanto, requer relacionar a informação que se possui sobre o tema e a que proporciona o autor do texto.
- d) A resposta deriva da inferência, a partir do conhecimento base que se tenha do tema (pp. 67-73).

4.2. Processos para o desenvolvimento da expressão escrita

Para além das dificuldades apresentadas ao nível da leitura, os reclusos apresentam, também, muitos problemas na expressão escrita, como não é de estranhar, pois se não há leitura fluente e compreensão adequada, também a escrita ficará comprometida. São dados comprovados pela nossa investigação, ao longo do Capítulo III.

A expressão escrita é uma "habilidade complexa" e a atitude do educador ou formador, nestes meios, servirá para promover a sua aprendizagem (que não começa e acaba no Ensino Básico), prevenir dificuldades e corrigir disfunções, no seu desenvolvimento. Os resultados da investigação colocam a tónica nas várias necessidades que o ensino /desenvolvimento deve ter em conta neste domínio (Barbeiro, 2003):

- 1) Promover no formando/recluso o conhecimento consciente e a utilização adequada das estruturas textuais.
- 2) Inculcar no aluno o domínio dos processos cognitivos da escrita (planificação, organização, transcrição, edição, revisão) dando-lhe oportunidades para ouvir o que sente e observar as estratégias que seguem os escritores peritos na execução destes processos.
- 3) Fazer com que o aluno interiorize o ponto de vista dos seus leitores (pp. 46-56).

Através da escrita, o recluso aprende a expressar a mensagem da comunicação num formato adequado à intenção comunicativa e às expectativas do leitor. Por isso, é necessário que conheça e utilize realmente as diversas estruturas textuais. Assim, será de se ter em conta dois objectivos: 1) aumentar o conhecimento da estrutura textual; 2) usar a estrutura textual como uma estratégia para organizar o texto.

Para desenvolver cada um dos processos cognitivos na expressão escrita, o professor poderá seguir o seguinte percurso, de modo a orientar o aluno-recluso (Serafini, 1994; Abril Vilallba, 1999):

1. Planificação. Deve facilitar um tempo para que este processo se desenvolva e estabelecer actividades de escrita que persigam uma finalidade. Ao mesmo

tempo, deve executar, perante o aluno, como "modelo", os processos cognitivos implicados na planificação.

2. **Elaboração de um rascunho.** Deve-se incentivar os alunos a centrarem a sua atenção na escrita de ideias durante o seu primeiro rascunho e a não prestarem atenção aos aspectos formais.
3. **Revisão e edição.** O professor deve também proporcionar aos alunos um tempo adequado e apoio para rever, depois da elaboração do rascunho, mas não deve centrar-se apenas nos aspectos formais (pp. 90-101).

4.3. Recursos didácticos

A utilização do computador começou a ser introduzida em muitos programas ou em estratégias concretas de ensino, porquanto resulta um instrumento potente para apoiar o processo de escrita. Contudo, o seu valor radica no reforço do ensino, não em substituí-lo. O professor pode integrar o uso do computador em todos os processos da expressão escrita, facilitando o seu desenvolvimento.

Consideremos a planificação, a transcrição e vários recursos do processador (Salvador Mata & Gutiérrez Cáceres, 2005):

A. Na planificação, podem propor-se as seguintes actividades:

- 1 - escrita livre: permitir ao aluno que escreva tudo aquilo que lhe venha à mente, sem se preocupar com a correcção formal;
- 2 - escrita invisível: se se prescindir do monitor, o aluno/recluso não pode visualizar o que está a escrever;
- 3 - ficheiro de questões: o professor pode construir uma listagem de questões para o aluno as resolver;
- 4 - organização de ideias, a partir de um turbilhão de ideias, em determinadas categorias;
- 5 - uso do dicionário: pode facilitar a invenção de ideias, a partir das ideias-chave do ficheiro.

B. Na transcrição, vários recursos do computador permitem dar resposta simultaneamente, a diferentes processos (notas de planificação e revisão de parágrafos, por exemplo): dicionário, ícones, janelas, símbolos...

C. Os vários recursos do processador facilitam a revisão do texto escrito aos alunos que têm dificuldades na leitura:

- 1 - dar mais espaços para poder inserir novas ideias;
- 2 - editar numa coluna o texto e noutra assinalar as correcções dos colegas e do professor;
- 3 - separar cada oração que constitui o início de um parágrafo. Esta actividade permite ampliar as ideias;
- 4 - criar uma "macro" para buscar o final de uma proposição e acrescentar espaços em branco, nos quais se pode ampliar o conteúdo ou estabelecer uma melhor relação entre as orações. Esta técnica permite ver a estrutura da oração e a do texto global;
- 5 - usar o comando de "busca" para detectar a inclusão de uma determinada palavra e trocá-la por outra, se assim se desejar;
- 6 - criar uma "macro" para destacar certos elementos estruturais: a oração central de um parágrafo, a sequência de um argumento, repetições, ideias relacionadas;
- 7 - o comando "mover" permite reestruturar o texto completo ou um parágrafo;
- 8 - o programa de ortografia facilita a correcção de erros ortográficos (pp.59-67).

Para o trabalho com reclusos, tendo em vista não só aprender, desenvolver e aperfeiçoar a leitura e a escrita para a compreensão do mundo e preparação para uma vida mais significativa, o uso do computador é essencial e uma das preocupações a ser objecto de ensino para que os reclusos não sejam info-excluídos. Deverão ser aproveitados o ensino e os momentos de lazer, tertúlias, clubes e outras actividades culturais para o seu manejo e conseqüente enriquecimento (in)formativo, de modo a construírem conhecimento e até formação profissional.

O uso do computador pode integrar-se num trabalho colaborativo, que se pretende nestes meios como forma de socialização e integração, organizado em pares ou em grupos, no qual se propõem diversas actividades (Kagan, 1994):

- 1) pares de alunos elaboram listas de possíveis temas, para que cada um os desenvolva individualmente;
- 2) um par escreve conjuntamente o texto ou cada elemento escreve um parágrafo;
- 3) ambos os alunos visualizam no monitor do computador o texto de cada um e planificam estratégias de revisão;
- 4) ambos os alunos editam o texto de cada um, identificando as orações que são duvidosas ou incorrectas e colaborando na correcção;
- 5) cada aluno do grupo escreve uma parte de uma história, planificada em comum;
- 6) cada aluno do grupo toma a seu cargo um dos processos da composição;
- 7) enviar mensagens por correio electrónico e saber responder às mesmas;
- 8) escrever biografias de personalidades importantes, após pesquisa, distribuindo tarefas entre os elementos do grupo ou pares;
- 9) elaborar autobiografias, trocando experiências com os outros;
- 10) construir histórias, contos, poemas em partilha, usando a comunicação através do computador;
- 11) dar a conhecer informações e opiniões sobre livros, artigos de opinião, notícias, acontecimentos, imagens, partilhando ideias com outros colegas, sempre através da escrita;
- 12) consultar "sites" sobre assuntos/temas, livros, dias comemorativos para posterior elaboração de textos escritos de tipologia variada e cruzar informação com outros colegas do grupo ou da turma e, por que não, de outros estabelecimentos (pp. 45-56).

Em suma: o recurso aos meios informáticos, desde que orientados por professores e formadores, pode constituir um potencial meio de motivação e construção do saber, a todos os níveis, integrando a leitura e a escrita como competências transversais na aquisição de conhecimentos e sua interdisciplinaridade.

4. 4. A aquisição de competências na construção de conhecimentos

Na esteira de Aronson (1978), o recluso deverá desenvolver competências e actividades para o seu desenvolvimento na área da metodologia da selecção e organização da informação, tendo em vista o alargamento dos seus conhecimentos e da sua capacidade de autonomia. Serão três os principais passos a ter em conta:

a) *Procurar informações.* É necessário que o aluno possa desfrutar de uma biblioteca, uma obra (livro, CD-ROM, vídeo, "site" da Internet), seleccionando informação pertinente e essencial em atenção à questão levantada, ao conceito a desenvolver. Deve, portanto, gerir a sua leitura em função de um objectivo sobre o qual cumpriu os objectos/expectativas.

b) *Compreender os textos.* Esta compreensão implica o recurso aos conhecimentos anteriores (conseguidos nomeadamente através da sua experiência pessoal, leituras anteriores, ou da troca recíproca prévia que permitiu a emergência de pistas de pesquisa e de hipóteses) aos quais se tratará de integrar nova informação, a compreensão do sentido das palavras no contexto, etc..

c) *Resumir a informação recolhida,* sintetizando os elementos mais significativos. Este trabalho, de acordo com as circunstâncias, necessitará da redacção de textos, o uso de palavras-chave ou a elaboração de esquemas. Pode-se facilmente prever que a informação é lida, analisada e discutida em maior profundidade desde o momento em que se trate de a transmitir e explicar aos pares (pp. 234-240).

4.4.1. Competências de comunicação

Após uma fase individual de pesquisa e leitura, cada aluno-recluso relata ao seu grupo as informações que julga pertinentes. Deve ser claro nas suas explicações, certamente para justificar a escolha desta informação.

Esta é então discutida, eventualmente verificada por ou com os outros membros do grupo. O grupo pode também pedir informações complementares ou explicações a cada elemento especialista. Instala-se, desta forma, um verdadeiro estímulo.

Os alunos impelem os seus co-aprendentes a irem mais além dos factos, a explicá-los, a explicar as relações entre eles, o que estimula a procurar sempre mais longe, a compreender bem os textos de onde se extraem conhecimentos que se devem comunicar aos outros, a condensar de forma clara as informações recolhidas em diferentes fontes.

4.4.1.1. Competências de integração das informações obtidas por cada um e competências de negociação

A produção colectiva deve testemunhar uma relação entre as informações transmitidas pelos diferentes colaboradores da pesquisa. Ela deve constituir uma *unidade conceptual* e não representar apenas uma simples justaposição das contribuições individuais. Os alunos-reclusos aprendem a combinar as informações novas que descobrem individualmente nas suas leituras com os conhecimentos transmitidos pelos outros membros do grupo.

Perante uma obra literária ou texto de opinião, torna-se evidente encontrar uma grande diversidade de interpretações possíveis; esta diversidade é valorizada (o leitor gere as suas transacções literárias em função da sua sensibilidade, das suas emoções, das suas vivências das suas recordações). Aqui, por outro lado, trata-se de rematar com uma produção colectiva consensual. A disponibilidade das fontes utilizadas é essencial: a qualquer momento, quer seja durante a apresentação da pesquisas individuais no grupo ou no momento da comunicação dos resultados da pesquisa no conjunto da turma, pode-se voltar às obras para aí verificar uma informação ou aí procurar uma informação complementar.

4.4.1.2. Competências de interacção

Nas fases anteriores, as regras gerais põem em comum informações e participantes, mas sublinhamos que certos aspectos da interacção são regulados devido à distribuição da especialização dos assuntos, temas ou subtemas. Esta permite uma repartição mais equitativa das intervenções, apesar da presença possível de um ou vários responsáveis no

seio do grupo: cada um detém uma "peça do *puzzle*", uma "pedra do edifício" a construir; isso implica a emergência (e por isso a aprendizagem) de determinados comportamentos que facilitarão e regularão o trabalho de grupo, permitindo assim a todos os reclusos implicarem-se activamente num processo de interacção construtiva. A distribuição da especialização oferece, aliás, a vantagem de reforçar a interdependência entre os diferentes membros do grupo e favorece assim uma atmosfera de responsabilidade conjunta e de respeito mútuo (Brown & Campione, 1995).

4.4.1.3. Competências de representação ou de esquematização dos conhecimentos adquiridos

Um aspecto mais difícil, mas importante, da tarefa reside no formato de divulgação da realização do trabalho do grupo: vai implicar a mestria de competências complexas que passarão certamente, no início, por algumas tentativas ou ensaios e deverão, também elas, constituir objecto de uma aprendizagem: como estruturar os novos conhecimentos, utilizando, por exemplo, um quadro de dupla entrada, símbolos, legendas, etc. Resumimos, através de um quadro-síntese (Quadro nº 97), as competências a desenvolver na pesquisa e tratamento de informação, adaptadas de um estudo do Ministério da Educação do Québec (Rapport du Groupe de Travail sur les Profiles de Formation [MEQ], 1994).

O aluno:

1. Selecciona informação pertinente (em atenção às questões que trata) em diverso suportes de informação (livro, CD-ROM, vídeo, "site" da Internet...);
2. Utiliza, de forma coordenada, estratégias que lhe permitam controlar a sua compreensão das informações recolhidas: predições, paráfrase (resumo), (auto) questionamento, clarificação.
3. Adota uma atitude crítica perante os documentos consultados.
4. Toma notas sob a forma de palavras-chave, de um esquema, de um texto a fim de comunicar o produto das suas pesquisas aos outros alunos.
5. Cooperar com os seus colegas de grupo para estruturar e conceptualizar os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, utilizando esquemas, quadros, etc..
6. Avalia a pertinência das respostas encontradas para as questões ao longo da pesquisa, ataca ou reclama das verificações, complementos de informação.

Quadro nº 97 – Competências a desenvolver na pesquisa e tratamento de informação, no ensino/aprendizagem (adaptação do MEQ, 1994, pp. 124-126).

4.5. A leitura e a escrita em contexto não escolar

O nosso objectivo não é apenas apontar metodologias, actividades e estratégias no âmbito do ensino da leitura e da escrita, mas também, o que não é menos importante, tudo o que se poderá desenvolver de forma mais livre, despreocupada, ocupar o tempo livre, mas onde o recluso possa revelar-se sem constrangimentos, criativamente, recreando-se. Sem dar conta, está a aprender e a adquirir competências em literacia e educar o seu sentido estético. Também é preciso cultivar o belo, saber escutar, saber ouvir, saber expressar-se da forma que mais o realize. Se aspirarmos a formar bons leitores e não ensinar unicamente a ler, devemos procurar que a aprendizagem se faça em torno de um ambiente plétórico de livros, especialmente de *boa literatura...* Manter conversas acerca dos livros que os reclusos lêem ou que se lhes lêem, promover as suas intervenções e diálogos, favorecer o desenho livre e a escrita, são boas estratégias para a motivação para a leitura. As práticas de leitura, como afirma Salvador Mata (2004), devem ter realizações múltiplas:

Individuais e colectivas, realizadas pelo professor ou aluno; a partir de textos próprios ou alheios; em silêncio ou em voz alta; por puro gosto, ou com um objectivo determinado; para toda a turma ou só para alguns alunos... Nunca é de mais recordar que o amor pelos livros, por qualquer tipo de livro, cresce mais facilmente numa atmosfera de alegria colectiva, motivação, segurança e cooperação entre os alunos. Deveríamos ensinar os alunos a não fugir aos desafios do texto, a dominar diferentes estratégias para compreender palavras desconhecidas, a formular hipóteses e verificações, a utilizar todos os seus conhecimentos prévios, a construir significados múltiplos, sem esquecer os afectos...

4.5.1. A leitura recreativa

Perante estes pressupostos, preconizamos um dos tipos de leitura, não só recomendada pelos programas escolares do 3º Ciclo e secundário, mas que se pode perfeitamente adoptar a partir do 2º Ciclo, já que no 1º Ciclo os reclusos que o frequentam ainda não possuem uma leitura bem consolidada ao nível da técnica e fluência – a leitura recreativa. As actividades na área da leitura recreativa desenvolvem não só a competência

da leitura, como são um óptimo meio de interessar os alunos-reclusos pelo treino de outras competências como a escrita, a expressão oral e a compreensão oral. Além disso, suscitar o desejo de ler, nos alunos que nunca o sentiram ou que o perderam, e para os alunos-reclusos que são já leitores assíduos a possibilidade de partilharem as suas leituras. Para a consecução deste tipo de leitura, são propostas as seguintes actividades (Direcção do Ensino Básico [DEB], 2001):

- 1) Ler livros.
- 2) Falar deles aos colegas.
- 3) Ouvir os colegas falar dos livros.
- 4) Ser aconselhado a ler um livro por um colega ou amigo.
- 5) Ouvir os colegas falar das personagens preferidas.
- 6) Ouvir os colegas lerem partes dos livros que gostaram mais.
- 7) Ver filmes e falar dos mesmos.
- 8) Enviar e receber *mails* sobre os livros.
- 9) Fóruns de leitura.
- 10) Elaboração de portefólios (pp. 32- 34).

As motivações presentes neste tipo de leitura pressupõem: um professor que sirva como modelo explícito de leitor ao partilhar com entusiasmo o seu amor pela leitura (um parágrafo cativante ou instrutivo, a descrição de uma personagem, a originalidade de uma frase interessante, cenas de um filme a partir de um livro, um CD áudio com alguém que canta ou declama, etc.); conhecer a biblioteca ou visitar mesmo uma biblioteca no exterior; aconselhamento de uma obra actual ou relacionada com algo que o perturba por um amigo ou professor; contactar com livros recomendados obre a nossa literatura ou a universal, etc..

Após a leitura de um livro, ou mesmo notícia, reportagem, crítica, devem os reclusos preencher uma ficha de leitura ou apenas escrever o que quiserem sobre a obra, as personagens ou outros aspectos. Mais tarde, e em momentos estipulados, surgem os "fóruns de leitura", espaço e tempo durante o qual todos podem, com base nas fichas ou registos, falar das suas leituras, preferências ou desencantos.

Os *mails* são outro meio motivador e incentivador deste tipo de actividade leitora. Enviar notas e impressões de leitura dos livros lidos a colegas, professores e outros

formadores com a finalidade de interessar alguém por essas leituras. As actividades "Dicionário de Personagens" e "Antologia Pessoal" podem constituir dossiês de caracterização por ordem alfabética, de personagens preferidas, no 1º caso e excertos de textos ou poemas que tivessem apreciado nas suas leituras, para o 2º caso. O próprio portefólio constitui um espaço de organização e reflexão de cada aluno ou participante nestas acções de leitura, que culminam com o fórum de leitura, o pôr em comum, a partilha.

Nesse fórum, tudo pode começar pela exibição física do objecto livro, a capa, a lombada, as ilustrações, as informações do autor. A seguir vêm as questões sobre o conteúdo, personagens, leitura em voz alta de um excerto, se o recomendam ou não e porquê, recriar em estilo de dramatização partes ou personagens das obras... Partilhar leituras, ler por prazer e partilhar esse prazer são condições necessárias para que um fórum de leitura resulte. Tal nos diz Vilas-Boas (2005):

Ler é descobrir nos livros a emoção que despertam os sentimentos que reflectem, as histórias de vida que nos contam. Janelas abertas para a complexidade humana, ajudam-nos, a compreender e a desenhar a nossa própria história e dentro das suas páginas, à espera de serem abertas, há palavras que podem tornar mais nítido o nosso mundo, melhorar o mundo (p.89).

Ora, como expandir e divulgar essa troca de impressões para que se constitua um verdadeiro fórum de leitura, como um simples e bom instrumento ou veículo de actividade lúdica ou de trabalho?

As sugestões passarão por (Vilas-Boas, 2005):

i) Troca de impressões, referindo aspectos de leitura, como:

- A razão da escolha do livro.
- Opinião sobre o gosto ou não do que leu, justificando.
- Personagem preferida, e porquê.
- Personagem de que se não gostou, ou a que se ficou indiferente, e porquê.
- Sentimentos despertados pela obra.
- Assuntos relevantes para a formação pessoal.

- Opinião acerca do final, se agradou ou se deveria ser outro (p. 97).

ii) Apresentação do livro

A sessão de partilha de leitura terá de ser bem preparada e organizada. Os apresentadores devem falar, espontaneamente e sem se alongarem demasiado, sobre os aspectos que mais lhes agradaram; para motivar quem ouve, poderá ler-se a primeira página, uma passagem, mostrar uma imagem do livro e, essencialmente, comunicar com entusiasmo aquilo que leu ou sentiu pela obra. O desenlace não deve ser contado. No entanto, alunos que já conhecem o livro ou o leram podem apresentar os seus argumentos críticos, estabelecendo um clima de debate profícuo e interactivo. O objectivo é mesmo o de se habituarem a exprimir em público e sem receios (pp. 98-100).

Ao falarmos de partilha de livros, não podemos esquecer que os filmes são também um bom instrumento de ajuda para a leitura de certas obras e respectivo debate, confrontando opiniões, comparando as versões e apreciar o texto escrito do livro com o do escrito pelo argumentista do filme. A partir daqui, poder-se-á preencher uma grelha comparativa para respostas sobre os aspectos relevantes da interacção.

A par dos livros e filmes outra ferramenta de trabalho poderá ser utilizada: as projecções multimédia que talvez atraiam mais a atenção dos reclusos e os motive à expressão oral e escrita.

Continuando com as actividades que podemos desenvolver integradas na leitura recreativa, não podemos esquecer a construção de portefólios, a visita a Feiras do Livro, exposições e círculos de leitura.

Tal como nos comunica Privat (1996)

A leitura não é só o momento em que se efectua, mas um conjunto, um corpo de práticas: tudo o que a condiciona, a prepara, conduz a ela, a prolonga ou anula, não lhe é periférico mas sim radicalmente constitutivo (pp.117-118).

O portefólio é a expressão máxima do Projecto Individual de Leitura de cada aluno-recluso. Aí ele pode apresentar o que leu, como leu, que perspectivas teve perante tal leitura ou filme, expressar formas de pensar sobre uma obra literária ou de outro tipo e revelar se adquiriu hábitos produtivos de leitura e escrita. O portefólio tem um duplo propósito de informar e persuadir (Vilas-Boas, 2005).

Apesar da orientação do professor/formador deve ser inteiramente da responsabilidade do aluno que selecciona o que ali coloca, escreve, reflecte, etc, informando das suas leituras e dos trabalhos inerentes ao que leu, tentando justificar-se sobre o caminho percorrido e suas escolhas. Desta forma, o aluno torna público o seu trabalho pessoal, mostrando ao professor e colegas, na forma de registos em diversos suportes (papel, fotografia, gravação áudio e/ou vídeo, imagens, recortes de jornais/revistas...) dos resultados/aquisições e dos meios/processos que usou para levar a cabo o seu projecto de leitura (Vilas-Boas, 2005).

O professor deve ter em conta que o que interessa num trabalho desta natureza é a coerência e o empenho na construção dos materiais, mais do que o perfeccionismo dos mesmos. Este tipo de trabalho valorizará o ensino diferenciado e uma apreciação global e integrada do aluno. Apesar da reclusão, as feiras do livro devem ser realizadas, quer dentro da prisão quer fora, aproveitando-se momentos em que esse evento aconteça no exterior. Deve ser elaborado um guião e cada recluso terá acesso a ele, para posterior análise, de acordo com os seus registos de observação.

Posteriormente, esses registos serão debatidos e analisados em grupo ou grande grupo para elaboração de sínteses. As exposições que culminam o trabalho realizado ao longo do ano não podem ser esquecidas. Os próprios reclusos devem ser os seus organizadores e assumir o papel de guias, explicando em que consistiu todo o seu trabalho de oficina de leitura recreativa. Claro que se trata de uma actividade com a sua complexidade (Kleiman, 2002), e a sua realização deverá ultrapassar os muros da prisão, devendo os responsáveis de cada estabelecimento garantir um espaço adequado e aberto para a sua realização.

Os materiais exibidos podem ser variados: livros lidos, adquiridos, portefólios, dossiês com fotografias de fóruns de leitura, os "Dicionários de Personagens", filmes, produtos multimédia... Os visitantes da exposição poderão preencher ou dar o seu depoimento no "livro de visitantes" como um incentivo ao trabalho dos reclusos à sua

continuidade e elogios à sua criatividade e iniciativa, bem como o enriquecimento que deixaram a quem os visitou e não apreciava a leitura.

A leitura recreativa é de reconhecido mérito literário por causa de autores que fazem parte da literatura nacional e universal capazes de transformar alunos em leitores mais assíduos, não só ao longo do seu percurso escolar, como ao longo da vida. Para isso, esse espaço é destinado à importância dos gostos e interesses dos alunos/reclusos, cabendo ao formador a sua orientação, sugerindo uma panóplia bem diversificada de textos a ler. Têm de ser estipuladas regras para a gestão da leitura individual, procurando factores de motivação para que isto aconteça.

Contudo, também se podem constituir pequenos grupos de alunos que manifestem interesse pelos mesmos textos/obras. O professor deve ser uma entidade facilitadora das práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos/obras. Por exemplo: apresentação oral dos textos lidos ao grande grupo, elaboração de fichas de leitura e fichas bibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates no clube/turma, elaboração de ficheiros, etc..

Em suma: é importantíssimo disponibilizar tempo para o fomento da leitura recreativa, visto permitir uma aproximação dos alunos-reclusos do prazer da leitura e aumentar os níveis de motivação na sala de aula (gradualmente se aperceberão que a leitura pode ser uma actividade enriquecedora e que os livros podem ser um excelente tema de conversa). Após essa leitura, trazem os textos para o clube/turma, comentando e apresentando as suas opiniões.

Um dos objectivos é o de criar nos outros elementos o desejo de também lerem os livros e poderem discutir em conjunto. É mais funcional e estimulante. Todas estas técnicas quer sejam praticadas individualmente quer em conjugação, constituem uma forma de estimular o prazer de ler, indo ao encontro dos gostos pessoais do recluso. Utilizando um método simples, proporciona-se um espaço dedicado à leitura recreativa de todo o tipo de textos e a possibilidade de partilhar essas leituras com os seus pares e professor. Esta actividade acaba por cumprir dois grandes objectivos da aula de Língua Portuguesa: motivar para a leitura e desenvolver a competência oral dos alunos.

4.5.2. A leitura crítica

A leitura é um dos meios através dos quais se nutre o pensamento. Existe uma grande quantidade de ideias que retiramos de escritos e entendemo-las à medida que pomos em acção as diferentes estratégias para assimilar o conhecimento de cada uma delas.

Ser consciente na aquisição do conhecimento, usar estratégias de pensamento para trabalhar a dita informação e conseguir a transcendência do que lemos, coloca-nos na categoria de leitores críticos capazes de compreender, estruturar e analisar qualquer tipo de texto.

Obviamente, para ser um leitor crítico, requer certo tipo de habilidades que se obtêm mediante um adequado exercício, conjugando um texto, uma estratégia de leitura e a busca da utilidade que tem tanto a aprendizagem do texto em si mesmo, como o da estratégia utilizada. O uso de estruturas mentais é um factor muito importante para o desenvolvimento de capacidades nestes níveis de leitura.

Um texto compreende-se mediante a organização ou ordenamento de dados numa estrutura e finalmente a crítica faz-se mediante a análise total, a integração e a emissão de opiniões. Neste tipo de leitura encontram-se processos que aplicam necessariamente a observação para identificar dados, a comparação e relação para organizar e gerir novos dados, a classificação para a organização de dados com características comuns, a ordenação para a sequência de factos, a classificação hierárquica para o manuseio de informação armazenada e a análise, a síntese e a avaliação para dar sentido crítico.

A compreensão da leitura é um processo que, visto como tal, requer operação e prática sistemática para o desenvolvimento das capacidades em toda a pessoa que se encontre comprometida com acções para o desenvolvimento da inteligência (Sarramona, 1984). Perante determinado texto (histórico, científico, ecológico, etc.), geralmente mais do âmbito do quotidiano, o aluno coloca questões que pensa ir conseguir resposta, após a sua leitura. No estabelecimento dos resultados, o leitor deve descrever-se como leitor, registando o que já conseguiu e antevendo aquilo que ainda terá de vencer para ser um leitor crítico. Não se pode esquecer que o pensamento crítico é uma plataforma mental para trabalhar com a informação de um texto fazendo uso da análise, da síntese e da avaliação.

São estas três estruturas mentais a base do pensamento crítico, considerando-se a análise como uma fase para aprofundar os conteúdos, a síntese, para a elaboração de resumos, conclusões, quadros sinópticos, etc., e, finalmente, a avaliação, para elaborar juízos de valor. Assim, sempre que possível, e dependendo da maturidade e requisitos científicos e mentais do grupo de reclusos, o professor pode e deve praticar este tipo de leitura que exige mais esforço mental, saber seleccionar informação, organizá-la e inferir ideias.

4.5.3. As potencialidades dos textos literários e a prática da língua

O ensino da língua e da literatura deve abarcar as quatro destrezas básicas: falar, ouvir, ler e escrever, e os objectivos fundamentais, que não podem faltar neste ensino, são essencialmente dois: enriquecer a sensibilidade e os conhecimentos.

Manuel Abril Villalba (1993c) afirma que "ensinar literatura é talvez sonhar", como forma de fazer aceder os alunos aos textos de tradição oral, para enriquecer o vocabulário, a dicção clara, propor actividades lúdicas e de recreação; com textos escritos para actividades relacionadas com a leitura e a criação de textos próprios e recriar os já existentes: todos os textos literários colocam questões que podem ser comentados para facilitar a compreensão.

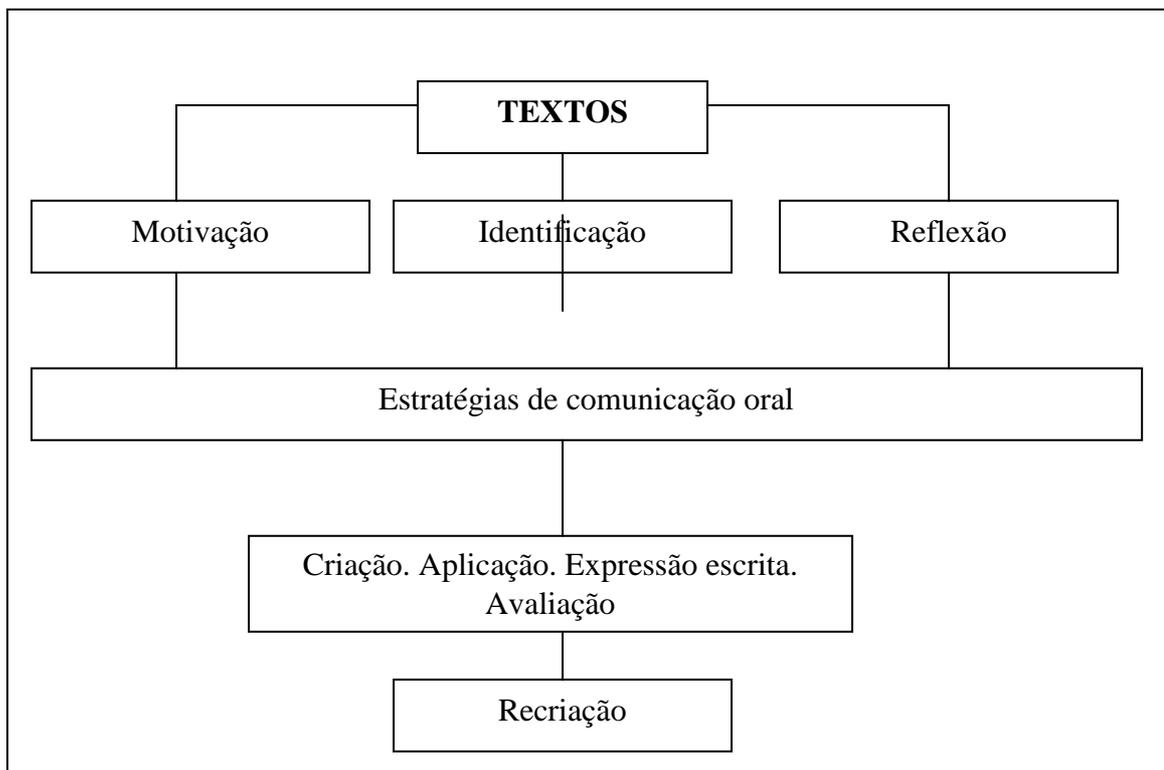
Não podemos esquecer que um dos objectivos fundamentais no ensino da língua e da literatura é o desenvolvimento das capacidades de expressão e compreensão, ou melhor, educar a sensibilidade. Antes de se ensinar literatura, há que educar a sensibilidade e a sensibilidade não se ensina: contagia-se. Há que ter em mente o benefício da magia e do poder da palavra escrita para a fazer viver.

As actuações didácticas daqui decorrentes pressupõem a concepção de textos artísticos como estruturas abertas que têm como instrumento a palavra e favorecer a construção de capacidades de expressão e compreensão. Os objectivos prioritários são enriquecer a sensibilidade (dotar os reclusos de possibilidades de uso estético da língua) e enriquecer os conhecimentos (dar-lhes possibilidades reais de expressão de si próprios).

Ao nível da escrita, numa perspectiva mais individual e com objectivos de escrita pessoal, estética e expressiva da sensibilidade do recluso, podemos propor: textos livres, comentários a textos lidos ou ouvidos, biografia/monografias, cartas, páginas de diário, etc.

Teremos de convir que o material de consulta ao dispor do aluno deve ser diverso e multiforme para que o próprio trabalho se diversifique, no contraste, na pluralidade, na disparidade de critérios. A variedade é enriquecedora, ao contrário da visão monolítica, definitiva e inquestionável. O comentário do texto é considerado a principal actividade por ser o exercício mais completo da didáctica literária, já que nele se combinam a compreensão e expressão, a análise, a síntese e a interpretação valorativa.

A iniciação ao texto literário, como manifestação da funcionalidade da língua (Quadro nº 98), é uma das chaves didácticas que tende a propiciar o aproveitamento e a dinamização das actividades didácticas desde o texto: como motivação inicial e permanente; como identificação, onde cabe o aprofundamento da historiografia de acordo com a sua análise mediante o nível de ensino; e como reflexão (análise e reflexão da própria língua) para o desenvolvimento da competência comunicativa.



Quadro nº 98- Modelo de transferência literária (Abril Villalba, 1999, p.137).

O contacto com a literatura deve contribuir para tornar os reclusos mais bem formados, mais perspicazes, a iniciarem a procura da formação e do conhecimento com os seus próprios recursos: numa palavra, a capacitá-los, dando-lhes ferramentas adequadas ao

raciocínio, sensibilidade, personalidade, suscitando-lhes criatividade (linguística e pessoal) que se torne harmoniosa e conseqüente.

Assim, a literatura servirá, também, para incorporar aprendizagens linguísticas. Os textos podem constituir testemunhos de lições de vida. A mesma literatura é uma eficaz colaboradora na tarefa de dar uma cultura geral, pois, para além das ideias e sentimentos, a obra literária pode contemplar dados históricos, geográficos, científicos, folclóricos... um projecto interdisciplinar.

Sistematizemos algumas actividades, ou propostas, e possíveis modalidades de aplicação (Álvarez, 1991):

1. A partir de contos.

- a) Exercícios de observação: neles cabem a leitura de imagens da ilustração do próprio texto, a identificação de elementos que aparecem (personagens, objectos, cores), etc..
- b) Exercícios de compreensão: permite o trabalho da memória, correspondente ao vocabulário, à estruturação do próprio texto, à valoração.
- c) Exercícios de dramatização potenciando a psicomotricidade. A expressão corporal, em todas as suas variedades, permite a compreensão e a expressão dos conteúdos dos textos para favorecer essencialmente o desenvolvimento da educação artística.
- d) Actividades de expressão plástica: pintura, desenho, colagem, etc.. A expressão plástica favorece e reforça a construção de significados por meio da compreensão (pp. 11-30).

2. Reescrita de contos.

Conhecer as propriedades do conto ajuda o adulto a organizar e sistematizar a escrita, utilizando aspectos como a coesão, adequação, coerência e estratégias de composição. Todos estes aspectos e outros relacionados com a modalidade da comunicação escrita é possível trabalhá-los a partir de textos transmitidos, já que permitem reconstruir os conhecimentos correspondentes à linguagem escrita, graduando as

actividades de acordo com os diferentes níveis académicos e em relação aos conteúdos (Carmelo, 2008).

4.5.4. Os Círculos de Leitura Literária

Ao lermos uma obra literária, despertam em nós emoções de uma modo mais ou menos intenso. A literatura, através das emoções que nos transmite, oferece-nos a possibilidade de compreendermos os outros, pessoas diferentes de nós, e de sentirmos com eles emoções novas, imaginarmos o que faríamos em situações inabituais, ultrapassarmos ou assumirmos passagens de conflito.

Os círculos de leitura literária (Terwagne et al., 2003) ultrapassam o simples estado de animação "motivante". Nesta técnica de leitura (S. Terwagne et al., 2003), há que escolher as obras adequadas e de acordo com as opiniões dos reclusos. De seguida, constituem-se grupos (4 a 5) que escolherão uma obra. Lêem a obra individualmente e registam as suas impressões, num caderno de notas na véspera de discussão. Cada dia, intervém um grupo que transmite as suas impressões, através de um porta-voz.

Segue-se a fase do "colocar em comum". Cada um e cada grupo de discussão faz valer as suas ideias no grande grupo. É o momento propício para rectificar certos contrasensos, levar mais longe as reflexões, confrontar diferentes pontos de vista. O professor ou formador pode preencher grelhas de observação sobre as impressões do tratamento da obra e dos próprios elementos, ficando na posse de informações das dificuldades ou, noutra sessão, apresentar obras mais difíceis. O produto final pode ser um texto escrito colectivo, que, com o contributo de todas as ideias e interpretações, pode bem acontecer que surja um texto totalmente novo e bem longe daquilo que se leu. A par da escrita, pode construir-se uma síntese-esquema por cada sub-grupo ou apenas a síntese-esquema resultante da discussão do grupo-turma.

A eficácia dos círculos de leitura reside ao mesmo tempo num programa estimulante, num ensino explícito e numa sólida gestão do grupo-turma, enquanto comunidade de leitores.

O fio condutor é a soma do seguinte (Castanho, 1997):

- discute-se para avançar, para cada um se tornar um "verdadeiro leitor";

- graças à discussão, podem descobrir-se as coisas que não se tinham compreendido ou descoberto sozinho;
- não basta apenas "justapor" as ideias de uns e de outros, mas sim chegar em conjunto a novas interpretações do livro (p. 45).

4.5.4.1. Os círculos de leitura alargados à Internet

Os círculos de leitura alargados à Internet correspondem a uma experiência realizada nos Estados Unidos, por uma equipa de Michigan State University [MSU] (1997), que imaginou conjugar, com o seu programa "Book Club", um prolongamento electrónico, permitindo aos alunos de classes diferentes trocarem as suas "sementes" de leitura por correio electrónico.

Por que não colocar isto em prática nas prisões portuguesas?

Sugere-se a adequação seguinte, de acordo com a equipa de MSU (1997):

1. Primeiro, os animadores do "site" propõem a tarefa de "círculos de leitura" alargados sobre um livro, de acordo com um dado plano. Cada classe que desejar participar nas trocas compromete-se a respeitar este plano.
2. Nas datas previstas e combinadas, os alunos-reclusos lêem os capítulos previstos, redigem as suas "sementes" (pistas especiais que se propõem – sem serem impostas), reúnem os círculos de leitura da classe; depois, aqueles que o desejarem podem enviar as suas impressões sobre os capítulos, assim como as reacções às mensagens já publicadas no "site". A publicação dos envios fica disponível desde o dia seguinte. O professor pode fazer uma cópia para cada um dos grupos de discussão.
3. Envio das "sementes" (impressões) faz-se por via de um formulário disponível no "site" (pp. 90.93).

Também na Austrália (McGhee, 1997) propõe o recurso aos "bookraps" (críticas de livros) para trocas na Internet, a que recorrem quando a leitura do livro foi objecto de círculos de leitura na aula, e está terminada. O coordenador que gere o "site" propõe

assuntos de discussão que permitem sínteses, eventualmente contraditórias, sobre os temas essenciais da obra.

Trata-se de uma ocasião muito útil para rever a leitura feita com/pelos reclusos, acrescida de reflexão e expressão.

4.5.4.2. Os círculos de ideias

Sendo os "círculos de leitura" uma das propostas para o desenvolvimento e conhecimento da língua e da leitura em si, não é menos importante a prática dos "círculos de ideias", tão necessários aos reclusos e a outros contextos de aprendizagem e socialização (Palincsar & Brown, 1984, 1986).

Se os círculos de leitura permitem melhorar as transacções que os alunos-reclusos possuem com os textos literários, por que não melhorar também essas transacções com os "textos de ideias" – artigos de opinião, de sociedade e textos documentais? Também com eles as interacções entre leitores podem servir de base ou incentivo ao desenvolvimento deste duplo movimento que vai do texto ao leitor e do leitor ao texto, a "compreensão" do texto nutriente dos comportamentos críticos e criativos, e reciprocamente.

A diversidade de tipos de texto abordados é susceptível de propormos várias actividades, seguindo Palincsar e Brown (1986):

1. Compreender: o ensino recíproco pode permitir a aquisição de estratégias de compreensão, tais como o auto-questionamento, o resumo, a clarificação, a predição.
2. Responder aos textos: todo o escritor escreve em função das suas convicções dos seus preconceitos... e dos seus (des)conhecimentos. Os círculos de ideias podem ajudar os alunos a tomar consciência dos pontos de vista que se exprimem num texto "não literário" e a adquirir uma distância crítica em relação àquilo que aí é dito.
3. Construir conhecimentos: a ênfase será colocada nas competências criativas postas em jogo no quadro de projectos de pesquisa documental quando se trata de os alunos elaborarem em conjunto novos conceitos e partilharem os seus conhecimentos recentemente adquiridos (pp. 76-89).

O objectivo final da aprendizagem da leitura não pode ser simplesmente, aprender a ler textos legíveis e familiares. Como escrevem Palincsar e Brown (1986):

Os leitores perfeitos (*accomplis*) são capazes de ter êxito numa grande variedade de textos pouco legíveis, de textos que, dito de outra forma, violam de forma criativa as estruturas convencionais, ou que, simplesmente, estão manifestamente mal escritos. Os leitores perfeitos lêem também para aprender, ou seja, lêem para obter informações que ainda não possuem. Se o leitor quiser abordar assuntos pouco familiares, eventualmente apresentados sob uma forma pouco agradável, deve usar certas estratégias (pp. 171-177).

Não chega, na verdade, melhorar a velocidade de leitura, de vigiar a legibilidade e a familiaridade dos textos para nos assegurarmos de que os aprendentes vão tornar-se leitores perfeitos. É preciso, ainda, que eles possam dispor de estratégias que lhes permitam ultrapassar as suas “competências automáticas”.

E a que estratégias recorrer?

Existe algum consenso quanto às capacidades de base mais importantes (Palincsar & Brown, 1984 e 1986). Trata-se de estratégias de predição, questionamento, clarificação e resumo.

1. A predição consiste em emitir hipóteses sobre o que se poderá encontrar num texto a ler. Trata-se de fazer com que o leitor esteja atento aos indícios que lhes permitem antecipar as categorias de informações que vai encontrar ao longo da leitura.
2. O questionamento consiste em formular uma questão sobre a passagem que se acabou de ler. O meio mais cómodo de avaliar a compreensão de um texto, é realmente pôr questões sobre ele. Aqui, a técnica serve para auto-avaliação.
3. A clarificação incide na explicação do sentido de palavras desconhecidas ou expressões mal compreendidas.
4. O resumo implica que o leitor formule a ideia principal do excerto. Se conseguir, é porque atingiu uma compreensão satisfatória do texto. O

resumo é então utilizado como uma estratégia de avaliação do processo de compreensão (pp. 177-180).

Ao longo de uma sessão, a tarefa do grupo é explorar, parágrafo por parágrafo, o conteúdo do texto, a fim de dele se tirarem as informações julgadas importantes.

Cada aluno é encarregado, alternadamente, de conduzir a leitura de um parágrafo colocando ao seu serviço as quatro estratégias. Assim, antes da leitura, o aluno-animador tenta fazer uma ou outra predição sobre o parágrafo que vai ser lido. Cada membro do grupo lê, de seguida, o parágrafo e o aluno-animador põe a propósito do assunto uma ou duas questões aos seus discípulos para ver se eles compreenderam a ideia essencial do parágrafo. Depois, resume este parágrafo. Se uma ou outra palavra constitui problema, tentam, então, todos juntos, produzir uma definição dos termos em questão. No decurso da actividade, os outros alunos são convidados a intervir para sugerirem aperfeiçoamentos, pedirem esclarecimentos, discutir sobre o desempenho do aluno-animador.

4.5.5. Responder aos textos de opinião

Ler um texto de opinião não é só ser capaz de conseguir retirar ideias que aí se veiculam, é também adoptar uma atitude crítica entre as ideias aí expostas e aquelas que o leitor possui acerca do assunto. Isto acontece explicitamente nos textos de opinião ou inquéritos de sociedade. Tais documentos visam suscitar reacções nos seus leitores. Por isso, os alunos os lêem para poderem tomar uma posição. Esta leitura pode ter como suporte um trabalho de reestruturação, no decurso do qual as ideias do texto poderão ser ordenadas, classificadas, esquematizadas. As discussões que se seguirão permitir-lhe-ão, ao longo dos debates, aprofundar a sua compreensão, as suas interpretações, as suas opiniões.

Convém desenvolver as competências "autocríticas" do leitor. Estas devem, também, exercer-se perante textos de opinião e textos factuais.

Como competências críticas presentes nos "textos de ideias", referiremos (Brown & Campione, 1995):

1. Estabelecer relações entre as ideias do texto e as suas próprias ideias, experiências ou conhecimentos sobre o assunto.

2. Resumir, ordenar, esquematizar as ideias do texto (por exemplo, construindo um quadro comparativo entre argumentos a favor e contra).
3. Comparar as ideias emitidas nos diferentes textos sobre o mesmo assunto.
4. Produzir intenções implícitas ou explícitas dos autores, as diferenças eventuais do ponto de vista e aquilo que não é dito.
5. Fazer a diferença entre factos e opiniões.
6. Modificar, de forma justificada, as suas opiniões ou crenças, depois das suas leituras e discussões.
7. Questionar certas ideias do texto, a partir de argumentos pessoais, ou de argumentos tirados de outros textos.
8. Propor ideias alternativas (pp. 145-149).

Para estruturar os círculos de ideias críticas, vários dispositivos podem ser adoptados, de acordo com textos abordados e, sobretudo, segundo as competências que se deseja desenvolver no momento da leitura.

Neste tipo de actividade, podemos incluir textos publicitários, imagens, pinturas, notícias, biografias, bandas desenhadas, textos retirados de blogues da Internet, crónicas jornalísticas, revistas temáticas (moda, informática, etc.), roteiros, cartazes e textos injuntivos. São textos que, no quotidiano, irão ser presentes aos reclusos, e dos quais é necessário extrair informação e compreendê-los.

O papel do professor/formador é o de organizar, gerir, animar, apoiar as propostas dos alunos-reclusos, operar diversas formas de encaminhamento, e com certeza, ensinar. É ele que, *primus inter pares*, permite, de acordo com Bruner (1998), que "a turma possa ser concebida como uma comunidade em que o saber e as competências são distribuídas e devem ser reunidos para se configurar, em conjuntos coerentes" (p.12). Ele dá aos livros e aos textos este valor fundamental. O acesso aos livros, à leitura dos textos, articula-se com a mestria das competências escritas e orais.

4.6. A escrita criativa: um desafio, uma entrega

Embora estejamos em ambiente prisional, a par da leitura, que se deseja como base essencial de acesso à cultura, à formação e ao conhecimento do mundo, não podemos esquecer a escrita, que se apresenta, para o recluso, como um espaço de revelação de si e

de tudo aquilo que o preocupa ou encanta. Demos disso conta através das respostas abertas que os reclusos elaboraram mediante assuntos e temas propostos. Alguns nem sequer a abordaram, mas um número muito significativo acabou por responder de acordo com os seus conhecimentos, dependendo do tipo de tema. Aí se revelou a falta de conhecimentos e de informação reflectida, apenas se considerando o que foi captado nos meios de comunicação.

Contudo, outros mostraram estar atentos ao que se passa no mundo, emitindo a sua opinião e acabando mesmo por se exprimir através de "poemas". Foi um acto de liberdade, sem preconceitos e revelando algum humor, até, mas sempre dando asas à sua imaginação.

Aproveitando este lado mais libertário, mais individual do recluso, podemos partir para autênticas oficinas de escrita criativa ou fóruns de escrita (Vilas-Boas, 2005). E estas actividades poderão ser realizadas dentro do próprio estabelecimento prisional, mesmo, o que não é utópico considerar, em Oficinas de Escrita Virtual (Cachada, 2005), constituindo um ateliê prático, interactivo, divertido e enriquecedor.

Evidentemente que este tipo de oficina, que envolve suporte informático e Internet, tem de ser bem estudado e especificamente orientado nestes ambientes. Conhecedora da realidade, não achamos isto fora do âmbito do que se pretende na formação do recluso, até porque existem cursos de informática na sua formação. E por que não pôr em prática, ao serviço do ensino/formação pessoal e cultural do recluso, esta ferramenta, aproveitando a leitura e a escrita? São oportunidades de partilha do saber e de experiências em relação a determinadas áreas do conhecimento.

Este desafio à criatividade de explorar a sua visão do mundo pretende promover "uma atitude de descoberta, de tomada de consciência por parte do aluno de que a escrita pode conduzi-lo a essa descoberta, de que não a teria feito sem escrever o texto" (Barbeiro, 2001, p.56). Nesta perspectiva, o jogo, com a intervenção do acaso e das regras para a construção do texto, constitui-se fonte inesgotável para descobertas da linguagem, por meio da expressão escrita. Acrescenta e sugere este autor que,

através da linguagem, se proporcione a descoberta do sujeito e a transposição para a escrita da sua individualidade. Trata-se de colocar o sujeito em relação com a própria linguagem, tornando-o consciente das características que se tornam relevantes, mas sem esquecer que as potencialidades dessa relação, como aliás da criatividade, não se esgotam no recurso ao raciocínio (p.62).

O texto, como prática intertextual, reflecte não apenas os seus sentidos e estruturas, mas também os de outros textos, que lhes servem de "modelo".

Deste modo, segundo Cachada (2005),

o texto institui-se como signo de uma consciência relacional que reflecte não só os elementos linguísticos e repertoriais como também o complexo de pressupostos psico-sociais dos indivíduos na comunicação. A importância da intertextualidade na constituição de um repertório, de modelos, condição indispensável para que surja a produção criativa. Criar implica ler, anotar, indagar, coleccionar, explorar (p.37).

Os objectivos que se pretendem com esta modalidade de escrita têm a possibilidade de descobrir relações entre os textos, fazendo realçar dessa descoberta um mundo de sentidos e valores que definem a humanidade. Partindo da enciclopédia de base, faz-se a ampliação dessa enciclopédia, permitindo as operações de selecção e interpretação de experiências, conhecimentos e vivências.

O processo de escrita, enquanto actividade de resolução de problemas, ou organização de informação que redunde em conhecimentos, mobilizando várias operações, obriga o sujeito a implicar-se segundo as dimensões cognitiva e metacognitiva, realizando operações complexas como fazer conjecturas, formular hipóteses alternativas, avaliar, experimentar, modificar (Santos & Gonçalves, 2007). Obedecendo aos momentos essenciais do processo de escrita (planificação, realização do texto, revisão e avaliação), vão-se estabelecendo relações, alternativas, novas relações, soluções e condições que levarão finalmente ao produto final, à sua revisão e na avaliação, onde o sujeito aceitará ou modificará o seu texto (Carvalho, 1999). Os alunos/formandos, ao desenvolverem este tipo de escrita, podem fazê-lo de formas diversificadas. Os textos podem não ser sempre do mesmo tipo.

A relação entre professor e formando, nos ambientes de reclusão, pressupõe a potenciação de criatividade dos alunos, partindo do próprio incentivo à criatividade do professor, a sua entrega e conhecimento do público-alvo de intervenção. Há que planificar, adaptar, modificar e organizar todos os meios de que dispõe para a sua consecução. Não é difícil, pois o próprio humor, temperamento, saber-estar do recluso é muito inconstante e

exige uma grande compreensão por parte de quem quer intervir e melhorar o seu ego, a sua formação, a sua auto-estima... O espírito deve ser aberto, sensível, motivador e capaz de criar um ambiente de descontração, superar desânimos, fomentar a comunicação, o intercâmbio e ajuda.

Que actividades desenvolver para uma escrita criativa? Segundo Niza (2005):

1. A expressão dramática, que exercita e desenvolve todos os elementos da personalidade. Através dela, o recluso descobre-se e descobre o mundo. Pressupõe-se a leitura de textos dramáticos recomendados pelo professor/formador, recriando-os, ou a tomada como ponto de partida de situações do quotidiano para se redigirem outros textos.

2. Brincar/jogar com as palavras: audição de textos ou leitura de textos (silenciosa e individual). Poderão ser textos literários ou funcionais (anúncios, notícias, acontecimentos mundiais ou nacionais, etc.). Cada um transmite o que leu ou ouviu, o que permite a interação, a informação, conhecimento de vocabulário, de recursos estilísticos e a própria expressão das suas ideias.

A partir daí, os alunos/formandos transformam os seus próprios textos num outro tipo de texto por si escolhido (dramático, poético, etc.), que lhes permite o domínio das características de cada tipo de texto e a compreensão de que não existem limites entre essas tipologias. O que é necessário é os alunos encontrarem novos percursos para a comunicação das ideias, sempre de acordo com a sua individualidade, mas corrigindo-se e valorizando-se o seu trabalho.

3. Os modelos e subversões – imaginar possíveis (ou impossíveis) destinatários, escolher um de entre vários, e escrever uma carta, uma crítica, um postal, poema... Elaborar um cartaz, anúncio, receita, entrevista, notícia ou crónica... respeitando-se as características de cada um destes tipos de texto, mas com temas e assuntos relacionados consigo, com a família, a natureza, a justiça, a paz, etc...O professor pode dar a ler "modelos" de

textos desta natureza para motivar a escrita dos reclusos, quando sentir vazio ou ausência de ideias.

4. Mapa de histórias – a partir de uma personagem, um espaço ou expressões de tempo, constrói-se um mapa/esquema com várias encruzilhadas, percursos, acontecimentos, como se fosse um esquema a seguir para resumir determinada matéria de estudo. O recluso escolhe um dos percursos e inventa uma história ou, caso consiga, constrói uma história onde insira percursos, personagens, caminhos, etc..

5. Leitura de imagens – atribuir à figura, quadro, imagem um significado, escrevendo um texto descritivo, ou apenas uma legenda, como elaborar, também, um poema, um texto narrativo, ou apenas estabelecer troca de opiniões sobre essa imagem, oralmente e elaborando um texto colectivo, criando consensos.

Para formar reclusos mais autónomos, poderem enfrentar o mundo que os rodeia. O trabalho com imagens é essencialmente o de pôr à prova o seu sentido crítico. Ler imagens não é fácil, porque constitui um material multifacetado e polivalente, concreto e abstracto, icónico e mágico.

O próprio texto publicitário deve ser aqui bem explorado ao nível icónico, linguístico, estrutural, argumentativo. Actualmente, somos inundados por vários textos deste tipo, com finalidade consumista, e considerá-los será um bom momento de reflexão e de desenvolvimento de espírito crítico perante aquilo que os nossos olhos são obrigados a ver, tornando-nos capazes de seleccionar e decidir o que verdadeiramente nos interessa e aquilo que não deve ser tido em conta (educar o consumidor).

6. Construir metáforas – a partir de alguns exemplos proporcionados pelo professor, o recluso pode escrever metáforas, associando uma realidade a outra de um âmbito completamente diferente. Ele pode, também, servir-se de uma listagem de nomes e adjectivos e ligá-los através do verbo "ser", construindo livremente essas metáforas.

7. As "metamorfoses" – imaginar textos, poemas ou frases, imaginando o que faria se... tivesse o poder de um juiz, de um Presidente da República, de um pássaro, do vento...

8. Escrever com cores – pensar ou escolher uma cor, relacioná-la com objectos, pessoas, situações, etc.. Criar um pequeno texto e finalizá-lo com uma frase-síntese, atribuindo-lhe um título.

9. "*Débuts de textes*" – a propósito do início de uma história, texto, notícia de jornal, etiquetas, *slogans*, desdobráveis, etc., elaborar textos, aplicando recursos estilísticos (repetições, enumerações, metáforas, anáforas...), criando textos narrativos, descritivos...

10. A criatividade poética – este tipo de escrita pressupõe a libertação, a destruição de inibições e bloqueios e uma fase de estruturação – trabalho que mobiliza o conhecimento da língua para fazer uso da sua riqueza e potencialidades (Cachada, 2005, p.51). É suposto que o recluso liberte o imaginário das ideias estereotipadas, de lugares, temas, assuntos, personagens, sentimentos através de narrativas, contos, poemas, diário, biografia e autobiografia. Poderá usar as sinestésias, os recursos estilísticos, que poderão estar inseridos em estrutura de poema, mas também a narrativa poética e outros textos onde insira momentos de poesia.

Construir poemas, com um número de palavras obrigatório mas significativo. Podem surgir produções irónicas, humorísticas e líricas.

Os textos multiplicativos são um exercício de expressão que acaba por ser um jogo e por produzir efeitos engraçados e criativos. De um conjunto de versos, com determinada construção e ritmo, continuar a escrever de acordo com essas regras. Deve-se fechar o texto com uma frase/verso que não dê oportunidade à continuação do texto. No final, confronta-se o texto obtido com o poema que lhe serviu de base, trocando opiniões e críticas.

11. Críticas a filmes ou documentários – não nos podemos cingir apenas a textos escritos e imagens. Há uma panóplia de filmes que retratam assuntos

históricos, de aventuras, geográficos, etc., que poderão ser visionados integralmente ou em parte, e a partir dos quais se promoverá, não só o debate e a escrita, mas também a leitura dos próprios livros que lhes deram origem. Também se pode verificar o contrário: leitura da obra e depois o visionamento do filme. De seguida, o debate acerca das duas versões, ou escrita de opiniões sobre os mesmos.

12. Os jornais como pretexto para a leitura – a partir de uma notícia, reportagem, crónica, anúncio, etc., podem surgir ideias para produções escritas, não esquecendo a rádio, a televisão e a Internet. Esses textos vêm, geralmente, acompanhados de informações dadas por imagens, gráficos, esquemas e outros documentos. São textos em linguagem padrão. Partindo deles, pode-se treinar algumas capacidades finas que fazem parte da competência leitora: saber identificar o tema, reconhecer indícios textuais relevantes para a compreensão, recolher informação, reter sequências temporais de eventos, distinguir factos de opiniões, fazer predições, antecipações e verificar se foram bem feitas.

Finalmente, todas essas opiniões pessoais poderão exprimir-se por escrito, em estilos diferentes, argumentando e dando valorações pessoais ou de grupo. O propósito é fazer ler mais competentemente, de uma forma criativa, pessoal, mas interagindo com o texto, o autor e os outros participantes na actividade (pp. 140-160).

Em síntese: estas são algumas das actividades que se podem desenvolver como escrita criativa, de modo a que ler/escrever permita conhecer, questionar, duvidar e, por isso mesmo, pensar e simbolizar. Implicitamente, a escrita resultará desse diálogo interior, dessas dúvidas, desses símbolos, desse equilíbrio afectivo expresso na capacidade de estar só, na importância de alguém se escutar a si mesmo, nos seus silêncios, de se organizar, de comunicar mentalmente através de uma linguagem não falada e de a ela conseguir ligar as representações afectivas que a leitura sugere.

Por outro lado, é a capacidade de leitura que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita. Ler é, por isso, uma capacidade de muitos, sobretudo daqueles a quem, independentemente de determinado potencial de base, um meio social, familiar,

escolar, favoreceu mais do que a outros. Esses (Strecht, 2005, p.17) são "os que crescem em meios mais ricos do ponto de vista de literacia emocional, os que mais facilmente podem aprender a ler e disso tirarem prazer".

A "literacia emocional" será a capacidade de aqueles que estão próximos dos reclusos saberem ler *literalmente*, ler a sua realidade interna, logo compreendendo as suas necessidades emocionais. Nada melhor, para conhecermos verdadeiramente um recluso e contribuirmos para a sua reabilitação, que conseguirmos ler o que ele sente, o que ele deseja, de que ajuda necessita ou não.

A leitura e a escrita criativas são etapas a implementar que motivarão o recluso para a participação e a abertura ao mundo.

4.7. A escrita terapêutica

Proporciona-se referir a escrita como terapêutica (Figueiras, 2006). Isto é: sendo a leitura e a escrita domínios essenciais para a humanização dos reclusos, vem a propósito algo que, ao longo das nossas pesquisas, descobrimos e nos pareceu integrar-se nesta problemática.

Como salienta Figueiras (2006), a escrita pode constituir-se numa ferramenta que ajuda a compreender e integrar a experiência vivida, principalmente em situações de dificuldades do quotidiano (trabalho, relações afectivas, stresse, etc.), ou com acontecimentos traumáticos. E porquê para os reclusos? Sem dúvida que é uma situação traumática, o facto de se perder a liberdade, estar isolado, cumprir uma pena.

Essa investigadora aponta para a construção da história de algo que nos aconteceu e que contribui para a compreensão das experiências vividas. Segundo as suas palavras, esse tipo de escrita "ajuda a conhecermo-nos melhor e a dar estrutura e significado a uma experiência" (p. 72), contribuindo o processo de (re)construir um dado evento para "organizar e relembrar factos de forma mais coerente, permitindo assim uma melhor integração das memórias e dos sentimentos".

Os reclusos tiveram as suas experiências emocionais (e continuam a tê-las) que são como um livro, fotos, imagens. Ao evocá-las, traduzem-nas em palavras, atribuindo-lhes um significado. Há como que uma leitura mental, que é evocada, estruturada, assimilada, e numa fase posterior passa (ou poderá passar, depende do à-vontade e abertura de cada um)

a uma escrita expressiva (terapêutica) que facilita o processamento da informação do ponto de vista cognitivo. Escrever sobre o assunto pode facilitar a organização do evento numa história coerente, que permite ver o acontecimento numa nova perspectiva, com outros contornos, e facilitar a forma de lidar com a situação.

A capacidade de expressar abertamente pensamentos ou sentimentos é indiciador de parecer reduzir os efeitos negativos de um acontecimento traumático. Este tipo de escrita é um instrumento de auto-ajuda. Todos os dias, o recluso escreve, durante uns minutos, sobre temas que guarda só para si, ajudando a processar a emoção que lhes está associada. Esta escrita é espontânea, pessoal e reflecte os sentimentos e as experiências mais íntimas e profundas. Por exemplo, ajuda escrever uma carta, quando envolve outra pessoa, mas que não se envia, uma página do diário, um poema, uma metáfora...

Esta escrita pode parecer desorganizada e sem sentido. No entanto, o que importa é escrever de forma aberta e honesta porque, gradualmente, o processo de escrita começa a ter uma sequência. O recluso escreve para si próprio e não para alguém ler, o que poderia condicionar a expressão das emoções e pensamentos relacionados com esse acontecimento ou situação. Ajuda, apenas, a compreender e integrar a experiência vivida, promove a sensação de controlo, abrindo novas perspectivas sobre o assunto, ajudando técnicos e formadores na sua reeducação e reabilitação. Esta tarefa de escrita facilita a capacidade de falar do assunto com outras pessoas e pode ser importante para a diminuição da sensação de isolamento.

O início deste tipo de escrita deve começar, de preferência, à mão, num bloco de notas, no momento que se quiser. É portátil, porque esse bloco pode acompanhar o preso e ser usado por ele sempre que achar oportuno. Requer apenas atenção, observação e estruturação por escrito, o que não significa que se lhe for permitido um computador portátil não o possa fazer logo nesse suporte informático. Pode até imprimir as suas notas, textos, comentários e lê-los, deixando-se emocionar pela sua própria leitura. Contudo, não deve o recluso censurar o que escreveu. Ao escrever sobre o assunto, deve tentar ser sempre o mais natural possível.

4.8. A literatura – espaço de diálogo, valorização e evasão

De entre todas as propostas já citadas, a literatura, enquadrada em ateliê de escrita criativa, torna a expressão e *performance* individualizadas numa aquisição de

competências que fazem da língua uma ferramenta claramente mais flexível, solta e propiciadora de empatias de grupo. Com ela, os reclusos podem descobrir novos horizontes, novas capacidades de afirmação própria e de juízo crítico. As suas componentes baseiam-se essencialmente em textos descritivos, narrativos e poéticos.

A literatura permite conversar com gente de todos os tempos. As suas palavras podem servir de "bóia" para entender o mundo e salvar-se de situações desagradáveis, procurando soluções, emitindo opiniões, seguindo modelos. A literatura tem a capacidade de nos desdobrarmos e nos transportarmos para o que não somos ou não conhecemos. Escrever é uma modalidade de viagem, e é natural que o recluso queira viajar por sítios onde nunca foi, mas que imagina.

Inês Pedrosa (2005) define, de forma realista e adequada, na nossa opinião, o seu ideal de literatura, que achamos aplicável aos reclusos, dizendo que

A literatura não nos salva de nada, não. Mas permite-nos conversar pela noite fora com gente de todos os séculos e de todos os idiomas, fechar a névoa do tempo numa cápsula. A literatura, como a Primavera, faz florir os túmulos (p. 16).

Através da literatura, institui-se um modo de leitura do mundo, uma percepção literária da vida e da arte e uma memória colectiva que não podem ser ignoradas. Há que saber intertextualizar, confrontar e aproveitar os bons exemplos de livros e escrita literária nacional e universal, explorando-os com os reclusos, reflectindo, criticando.

Como afirmava Domínguez (2006), "os livros mudam o destino das pessoas e são capazes de lhes transformar a vida" (p.6). E acrescenta esse autor que

Um bom romance é sempre entretenimento: tem que ser diversão, absorver o leitor e, ao mesmo tempo, deve transmitir-lhe conhecimentos, fantasias e uma quantidade de estímulos... completos... porque as palavras são desenhos abstractos e são capazes de despertar todos os sentidos: o tacto, o gosto, o olfacto... Põem-nos em contacto com um mundo muito forte, muito intenso (pp.6-8).

Através da evasão e do conhecimento de escritores, ensaístas, poetas, etc., o estímulo à leitura e à escrita desperta, com a ajuda do professor/formador, a interpretação e a valoração de ideias e conceitos. Surge a capacidade de descobrir a possibilidade de se reconhecer na experiência dos outros, de inventar a experiência dos outros e de experimentar ser outro. António Cândido (2006), a propósito de ficção literária, faz a seguinte comparação: “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura” (p. 36). Para este autor, a literatura é factor indispensável de humanização. O papel da literatura na formação do homem é o de defender a liberdade como autonomia de aperfeiçoamento individual do ser humano, nela fundamentando a liberdade da manifestação artística.

Partindo de textos descritivos, narrativos e poéticos, seleccionados pelo professor/formador ou pelo próprio recluso, várias situações se podem desenvolver, implicando a criatividade e o conhecimento do próprio aluno (Carmelo, 2005):

a) Recolocar nos leitores, com o máximo de simplicidade, aquilo sobre que se escreve, ou que terá estado diante dos olhos.

Devem ler-se extractos de textos descritivos, associar e reconhecer a sua natureza ao nível das ideias, estrutura, plano, pontos de vista, características poéticas, marcas do descritor (objectivo/subjectivo), características de época, aspectos retórico-estilísticos..., utilizando bons exemplos da nossa literatura, de que destacamos: Raul Brandão, Eça de Queirós, Júlio Dinis, Fernando Namora, Almeida Garrett, Manuel da Fonseca, Aquilino Ribeiro, José Rodrigues Miguéis, etc. Estes autores escreveram obras de grande riqueza nesses âmbitos propostos, perfeitamente acessíveis ao nível da literacia dos reclusos, sendo determinante passar-se da leitura dos textos isolados à leitura das obras.

Como exercícios: descrever o interior da sua cela (prisão); seleccionar numa obra um excerto descritivo e comentá-lo; elaborar um pequeno texto publicitário como se fosse para fins turísticos a visitar um determinado local; descrição de alguém à escolha que conheça ou que desconheça, mas que imagina a partir do que leu; escrever uma curta biografia, o seu testamento, uma entrevista ficcionalizada, viva ou morta de um escritor, político, etc.; descrever o lugar ideal onde gostaria de trabalhar;

colocar-se no lugar de Jacinto, criado por Eça de Queirós; reescrever um texto que foi apresentado, dando-lhe um outro final, expandindo ou aprofundando essa descrição; elaborar uma síntese do texto (não mais de 500 palavras), justificando as escolhas, etc..

b) Aproveitar o facto de o texto narrativo constituir um relato de ocorrências, cuja finalidade está ancorada no tempo, através de processos que pressupõem uma lógica de oposições, uma estratégia de finalidade e a pertinente gestão de pontos de vista (Carmelo, 2005).

Este conceito que, na nossa opinião, se aplica à utilização desse tipo de texto aos reclusos, pelo facto de a matéria essencial ser a ocorrência, o curso de ocorrências, aquilo que Umberto Eco apelidou de "fábula" (1983b), claramente ordenadas no tempo, acaba por ser um exercício de estruturação e organização mental tão necessário à formação e readaptação dos reclusos.

A narração de um evento real ou ficcional (enredo) exige uma ordem, incluindo as antecipações e as regressões que o narrador queira incluir. A sua finalidade é assegurar a coerência dos acontecimentos que se sucedem no tempo e que sofrem transformações, desde um estado inicial até a um desenlace. Toda a narração é sempre a resolução de um problema, ou de uma oposição gerada de início. Sem desfecho, ou epílogo, também a narração deixará de ter razão de ser.

Não podemos esquecer a função e a admiração do conto, seja por crianças, seja por adultos. Para os adultos, o conto já tem de possuir outros objectivos, outros temas. As figuras da lei e da morte são investidas de um poder estruturante e configuram o universo semântico do conto, consignando-lhe uma dimensão problemática. O narrador pode ou não identificar-se com a personagem ou mesmo verificar-se uma polifonia (simultaneidade activa de vozes quase sempre homodiegéticas) que, geralmente, se associa ao chamado discurso indirecto livre.

No texto narrativo para adultos, o *suspense* é também um elemento muito apreciado. Ele acaba por criar uma empatia e simpatia ao ler em relação a uma determinada personagem, o que pode ser motivo de ansiedade de procurar e confirmar aquilo de que suspeita. A "viagem", o "mistério" e o "amor" são configurações discursivas que constantemente têm suscitado a construção de enredos muito apreciados por este tipo de

público, incluindo mesmo os conflitos (roubo, represália, rapto, ciúme, resgate, perda, homicídio, imolação, destruição, traição, conflito de consciência, arrependimento, etc.). O que os move num texto narrativo não é tanto a finalidade, mas o estado de tensão.

Para além do conto, a novela é também um tipo narrativo-ficcional que este tipo de adulto aprecia, onde a realidade construída se baseia num pacto imaginativo entre narrador e leitores. Contudo, não podemos esquecer que a anedota (registo narrativo sarcástico, com humor) é um dos textos a não perder de vista e a ser proporcionado. O *incidente* que se visa, de forma concisa, moldar, sublinhar ou caricaturar facetas físicas e imaginárias de uma personagem ou ambiente, é também um texto narrativo a ler e praticar, tal como a biografia, autobiografia e o perfil (relato de tipo biográfico, mas mais sintético, irónico ou humorístico).

No que se refere ao texto poético, este constitui a expressão artística por excelência para este tipo de público, a avaliar pela nossa experiência e por aquilo que escreveram no questionário do nosso estudo. É uma forma ancestral de expressão humana que visa superar a incapacidade das linguagens denotativas, em traduzir estados de alma complexos ou indizíveis. Como nos questiona Carmelo (2005), "como se diz, ou traduz, comumente, a ideia de morte, de amor, de mistério, de paraíso, de desejo, de prazer, de memória ou de pertença a um dado lugar?" (p. 137). E nós sabemos que nestes meios, todas estas ideias abstractas são as que mais servem de motivo para diálogo, debate, poemas, frases, etc.. A metáfora, os provérbios e ditados populares são recursos utilizados por todos nós e que, às vezes, não são fáceis de explicar, mas apenas de pensar e afirmar, perante determinadas realidades.

Ao trabalharmos este tipo de textos, pretendemos, no aluno recluso, desenvolver a capacidade de percepção do poético; ampliar o repertório comunicativo e expressivo, através da comparação crítica de textos; levar a que experimentem uma atmosfera propícia à produção poética: (re)ler e discutir poemas, imagens, fotografias, pinturas, cenas do quotidiano, e empreguem recursos sonoros, figuras de linguagem; apreender o ritmo e seleccionar poemas, através de pesquisas, de acordo com os seus interesses individuais.

Partindo dos seus próprios interesses ou interagindo com os poemas escolhidos por outros reclusos e pelo professor, pretende-se estabelecer empatia, interacção que leve ao gosto pela produção escrita poética, mais enriquecida. E partindo dessa escrita, os reclusos poderão aprender a "dizer" poesia, criando motivação e relação dialógica entre o eu e o outro.

Outro percurso poderá ser o da audição de CD com músicas e poemas de poetas portugueses, debate acerca dos mesmos, caracterização das épocas em que viveram, descobrir quem eram para se compreender as suas mensagens. Posteriormente, a situação pode inverter-se, sendo primeiro o recluso a escrever os seus textos e então alguém, ou ele próprio, a musicá-los. São experiências que se têm realizado em diversos estabelecimentos prisionais, organizando-se mesmo grupos musicais executando as suas próprias criações.

No universo poético, quase nunca os termos se referem a dados concretos, nem realidades palpáveis (Rosa, 1986). Os termos são subjectivos, apontam para si próprios. A linguagem poética consiste em construções verbais ricas, muito diversas e sobretudo necessárias à expressão e à comunicabilidade vital dos seres humanos. Os próprios *slogans* dos textos publicitários, de natureza marcadamente utilitária, recorrem abundantemente à poesia, ao jogo de palavras. Utilizam a rima, o ritmo, a cadência das palavras, a repetição, o equívoco, o paradoxo para atrair o destinatário. No entanto, isto pode ser um ponto de partida para o recluso recriar outros e produzir textos poéticos.

A palavra poeticamente utilizada tende sempre a suprir e a dar forma àquilo que no ser humano é o mais difícil (e às vezes, mais frágil e mais urgente) de comunicar. É o que acontece no meio prisional: as realidades claramente inefáveis, as situações mais abstractas à nossa compreensão, a tradução de ambientes, de atmosferas, de impactos, de reacções súbitas e inexplicáveis, os mistérios, a dor física e espiritual, traduzem, directa ou indirectamente, situações-limite ou vivências interiores (amor, morte, transcendência, paixão, etc.).

Fazer equivaler, criar ritmos, elaborar sequências sonoras para traduzir estados de alma é um processo, um devir. E podemos concluir, com Carmelo (2005): "é altura de voltar a insistir: reescrever – poeticamente – é reinventar radicalmente" (p. 163).

Algumas actividades a desenvolver, no âmbito do texto poético, serão, segundo Carmelo (2005):

- . redigir textos, alinhando palavras que ilustrem ou traduzam a ideia do som do rio que corre, a sensação do tempo perdido, a ideia de silêncio, etc.;
- . produzir textos a partir de versos de outros poemas que sensibilizaram o recluso;
- . criar *slogans* para uma festa, uma feira do livro, um espectáculo...;

- . combinar sequências livres de palavras, baseadas na aliteração, na rima, na sonoridade, ou apenas na musicalidade das formas, para traduzir a ideia de stresse, cansaço, um imenso prazer, uma excelente notícia, um caso de amor, a vivência de uma tempestade...;
- . partir de um campo lexical de determinado conceito e organizar poemas com ele relacionado;
- . escrever poemas *nonsense*, acrósticos lúdicos (apreciados pelos reclusos);
- . observar pinturas modernas ou clássicas e deixar-se encantar de forma a escrever algo sobre o observado, deixando fluir o pensamento, o vocabulário, as sensações, ao som da música (165-166).

As actividades que habitualmente vemos desenvolver nos estabelecimentos prisionais, envolvendo a poesia, são ínfimas. Contudo, podemos sugerir a audição de poemas em CD, declamados por profissionais ou pessoas que pertençam a tertúlias, reclusos com alguma sensibilidade para a recitação ou declamação, aliando-se à leitura silenciosa, ou em voz alta, de acordo com o tipo de reclusos, as suas competências de leitura e gostos.

4.9. A leitura criativa

Para além do aspecto de aprendizagem e desenvolvimento de competências de literacia em leitura, não podemos deixar de integrar, num programa com objectivos de humanizar pela leitura em contexto prisional, este tipo de actividade, numa perspectiva literária. É importante aprender a ser curioso, observar com afinco, mesmo o essencial, construir alicerces saudáveis. O hábito de ler criativamente ajuda a ser aceite socialmente e competente nas suas funções, como cidadão e profissional, envolvendo conhecimentos e apreço pelo saber.

O objectivo deste método é fomentar no leitor a capacidade de reconhecer os diversos sentidos de um texto literário (mesmo os mais imediatos), dialogando criativamente, dando-se conta do seu valor simbólico da linguagem, aliado à actualização de valores e virtudes, ideias e atitudes. Com a leitura criativa, o recluso pode fazer as suas próprias descobertas sobre temas de carácter moral, deduzindo por conta própria os princípios implicados numa acção consciente, livre, reflexiva e responsável.

Por exemplo, a propósito de qualquer um dos textos literários já referenciados, poder-se-á fazer uma "leitura colectiva", no sentido de cada participante, perante o mesmo material semântico, estrutural e temático, emitir a sua própria opinião, conjugando-a, coordenando-a e chegando a consensos, apesar das divergências que possam existir na sua interpretação.

Será um momento de encontro, de saber partilhar e aceitar o outro, mas habituando-se a ter um olhar crítico sobre textos literários, acabando por os transformar, de acordo com as suas vivências e as daqueles que com ele trabalham. Daí resultará um texto colectivo como produto do debate e da troca de ideias.

5. Conclusão

O interesse da sociedade pelas condições de dignidade e integridade dos reclusos tem vindo a aumentar. De facto, numa tentativa de humanizar o tratamento prisional, tem-se verificado uma alteração no processo de reabilitação e reinserção do preso, dotando-se as cadeias portuguesas de melhores condições físicas e recursos humanos mais adequados e enquadrados com as necessidades do nosso tempo.

Não é por acaso que por vezes se afirma que a verdadeira imagem de um país é dada pelas suas prisões. A forma como são tratados os cidadãos privados de liberdade é o espelho do respeito com que são encarados os direitos fundamentais de todos os cidadãos.

O recluso deixou de ser visto como alguém irremediavelmente perdido para passar a ser considerado como um ser capaz de re-aprender, no sentido de que há outra forma de viver em liberdade que não o crime e a delinquência.

Encontramos, nas prisões, reclusos que trouxeram consigo características psicossociais problemáticas e com histórias de vida e enquadramentos sociofamiliares muito desestruturados, com padrões de agressividade e violência bastante marcados.

Pudemos testemunhar tudo isso, ancorados nas investigações de Valverde Molina (1997, 2002), chegando à conclusão de que os comportamentos violentos se inserem em três grandes áreas:

- a nível individual: factores de risco como a impulsividade, baixos níveis de autocontrolo, baixos níveis de competências sociais, a hiperactividade, crenças favoráveis à violência, fracas estratégias de resolução de

problemas, dificuldades em se colocar na posição do outro, erros na interpretação e processamento de informação social, baixo rendimento acadêmico;

- a nível familiar: a fraca supervisão, estratégias autoritárias ou inconsistentes, conflitos familiares, fraca coesão familiar, baixo estatuto socioeconómico;

- a nível social: desigualdades sociais, desorganização social, a discriminação, o racismo, tráfico e consumo de drogas, a pertença a grupos marginais (pp. 56-59).

Por outro lado, a reclusão implica a perda da liberdade, a precariedade das relações com o exterior, que são situações geradoras de grave tensão emocional nos indivíduos reclusos que têm influências ainda mais adversas sobre o comportamento e a personalidade do recluso. Daqui se geram ou intensificam problemas do foro clínico e de relacionamento entre pares, a família e os próprios técnicos responsáveis da cadeia.

A intervenção psicológica é exercida ao nível do acompanhamento psicológico e ao nível da compreensão da personalidade e das suas eventuais perturbações. A abordagem individualizada, a busca de resolução de conflitos ou perturbações da personalidade, o treino de competências interpessoais, a modificação de comportamentos e a vida familiar são alguns dos aspectos centrais dessa reabilitação e reeducação de modo a que a punição seja apenas a perda de liberdade.

De uma forma global e do conhecimento que possuímos, é esta a preocupação de todos os responsáveis técnicos, de direcção, de psicologia e corpo de guardas que, em unísono, tentam a reinserção destes cidadãos. Neste sentido, algumas medidas têm sido postas em prática: consultas individuais de apoio, intervenção em grupo, com programas orientados para a modificação dos comportamentos, características de personalidade e/ou atitudes responsáveis por determinados crimes (e carácter sexual, toxicodependência, alcoolismo, dificuldades de controlo do impulso, etc.), como dinâmicas de grupo, psicodramas, terapia pela arte, implementação e acompanhamento de programas de redução de danos/riscos para os reclusos toxicodependentes, programas de treino de competências pessoais e sociais, organização e dinamização de sessões de informação/sensibilização, o desporto, os ateliês de artes e o ensino e formação profissionais.

Todas estas intervenções (incentivadas sobretudo através das aulas e do ambiente de formação gerado por elas e à volta delas) têm como objectivo a modificação do comportamento social, permitindo a cada indivíduo reflectir sobre o modo de se relacionar com os outros e encontrar e experimentar alternativas mais flexíveis, ajustadas e adaptadas à situação.

Pretende-se, ainda, no recluso, desencadear transformações do tipo (Farrington & Loeber, 1997):

- Modificação do comportamento social: comunicação interpessoal (verbal e não verbal), treino assertivo em alternativa à agressividade e/ou passividade; resolução de problemas; reestruturação cognitiva e de gestão emocional (ansiedade, tristeza, impulsividade, irritação, etc.).
- Comunicação interpessoal: não verbal e paraverbal (v. g., expressão facial, sorriso, aparência física, sotaque e características da voz); verbal (v. g., compatibilidade com o não-verbal, interromper, desculpar-se, esclarecer, contrapor, etc.); escuta activa (v. g., empatia, abertura, atenção, parafrasear e clarificar).
- Resolução de problemas – pretende-se minimizar respostas impulsivas, promover respostas que impliquem lógica de pensamento alternativo e consequente e apelar às capacidades de planeamento, previsão e execução: compreender e pensar, procurar alternativas, antecipar consequências, escolher alternativas, aplicar a alternativa escolhida e avaliar as consequências (pp. 208-210).

Ao colocarmos o recluso perante situações que permitam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, ainda concordando com Farrington e Loeber (1997), estamos a contribuir para:

- i) Facilitar a sua inserção social e cultural.
- ii) Optimizar e melhorar o seu autoconceito (autoestima, autoconfiança...).
- iii) Potenciar expectativas futuras.
- iv) Manter e generalizar as aquisições (pp 78-79).

Perante o desenvolvimento dessas competências (que pressupõem capacidade de leitura, expressão e interacção), surge a necessidade da implementação do ensino, que fornecerá ao recluso determinados saberes e habilidades essenciais para uma compreensão e desenvolvimento na interacção e participação consciente nos assuntos e temas, bem como na resolução de conflitos, problemas e modificação de comportamentos. Além disso, ao desenvolver e aperfeiçoar a leitura e escrita, ele adquirirá maior desenvolvimento no vocabulário, fluência linguística e conhecimento daquilo que o rodeia. No meio prisional, como se compreende, este problema apresenta-se muito mais acentuado. Há que preparar os cidadãos reclusos para enfrentarem o mundo escrito, o mundo do suporte informático, quer seja para a sua vida profissional, quer para a sua vida social e familiar.

Também o Plano Nacional de Leitura, lançado recentemente (2006), partindo da detecção de problemas relacionados com a leitura e empenhando-se no desenvolvimento da capacidade de análise dos suportes escritos, pretende intervir em todas as escolas do Ensino Básico e Secundário, e também outras instituições. Para o ano de 2007 este Projecto Nacional de promoção de Leitura irá iniciar e, posteriormente, desenvolver o Programa “Leitura sem Fronteiras”, nas prisões, através de proposta da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas e o Ministério da Cultura, em parceria com a Direcção-Geral dos Estabelecimentos Prisionais. Deste Programa constam, essencialmente, espectáculos de poesia, ateliês de leitura e de escrita e leituras dramatizadas, para além de concursos de leitura e do apoio ao voluntariado de leitura na biblioteca com pessoas exteriores à prisão.

Na nossa opinião, este Projecto poderia englobar outras actividades que aproximassem a família e o recluso, através de leituras realizadas pelos reclusos aos filhos ou outros elementos da família e vice-versa, tal como já é hábito em estabelecimentos de outros países da Europa e da Austrália. São formas de aproximação e de criação de laços afectivos sempre tão importantes para este tipo de população (o sentir-se útil, o facto de saber que alguém pensa neles e lhes dá valor). O Plano Nacional de Leitura deveria prever já situações deste tipo, colocá-las em prática e avaliar a sua importância para o futuro da reinserção e formação do recluso, aproveitando, quer a leitura, quer a escrita (seja ela de que género for). Espera-se e deseja-se que não sejam esquecidas as prisões. O nosso trabalho poderá ser, de algum modo, um contributo nesse sentido.

Relativamente à leitura/literacia, detectámos, no presente estudo, que os reclusos possuem dificuldades:

- ao nível da compreensão, em todos os tipos de texto, sempre que a informação não está totalmente explícita;
- em questões de relação da informação;
- no texto poético, devido à sua carga referencial e subjectiva, embora revelem alguma facilidade em escrever e produzir poemas;
- na identificação do tema/assunto dos textos;
- no questionamento de comportamentos revelados pelas personagens dos textos, denotando isso alguma dificuldade de detectar realidades implícitas;
- na decifração de todos os textos que requeiram a compreensão e a interpretação de quadros, imagens ou gráficos, onde as respostas, ou não são obtidas ou estão erradas;
- na abordagem escrita de temas da actualidade, onde a maioria dos reclusos, embora não fugindo ao seu tratamento, apenas o faz de forma superficial e socorrendo-se de conhecimentos captados na imprensa mediática.

Como propostas de solução para as dificuldades e lacunas que encontramos, são por nós sugeridas estratégias (actividades) a ter em conta no desenvolvimento de competências, através da leitura e da escrita, não só por serem domínios que permitem uma ligação com o exterior da prisão, como por constituírem áreas que permitem o encontro do recluso consigo próprio.

1) Dificuldades na compreensão dos textos e captação da informação implícita.

Em contexto escolar (essencialmente), dever-se-á insistir na análise de textos de qualquer tipologia, já que vivemos numa *sociedade documental* (Olson, 1999), ou letrada, *burocrática*. Os textos de "arquivo" e os textos "documentos" desempenham uma função central e uma função de autoridade.

O professor ajuda o aluno, passo a passo, a extrair informação do texto (organizando dados por conjuntos de frases/parágrafos, questionando), a consultar a parte dos textos que se relaciona com essas questões (orientando e recorrendo ao dicionário, uma vez que poderá ser por falta de vocabulário que os alunos reclusos não compreendem, não "lêem" o escrito. Pode, ainda, realizar-se outro tipo de exercícios: o próprio aluno, perante um texto, formula as questões, pede a outro que responda, e até mesmo elabora questões de escolha múltipla, o que constitui um bom exercício de atenção e precisão. Claro que cabe

ao professor supervisionar todo o decurso do trabalho para ajudar a resolver qualquer dificuldade.

Em contexto não escolar, e constituindo uma vertente mais utilitária e até recreativa da leitura, podem aproveitar-se documentos só com texto (posologias, anúncios...), com texto e números (folhas de cálculo, horários, folhas de contabilidade, horários de autocarro, etc.), ou ainda com texto e figuras (mapas, anúncios, cartazes...), com exercícios elaborados pelos próprios reclusos, não esquecendo vias como a escolha múltipla e a localização e uso da informação a partir desses documentos. Outras vezes, o trabalho poderá ser proposto pelo professor/formador, em grupo ou em pares: trabalho mútuo, e também trabalho colaborativo (Bruffee, 1999). Não podemos esquecer que os textos devem ser sempre escolhidos de acordo com o tipo de público a que se dirigem, para que sejam significativos e se evite a desmotivação.

2) Dificuldades em questões de relação da informação

Se os textos (escritos, orais ou icónicos) forem, numa primeira abordagem, explorados ao nível lexical e considerados parágrafo a parágrafo, a compreensão é facilitada. A partir daí, as questões colocadas, que têm a ver com inferências, informação não explícita, mas inerente ao conteúdo (respostas de "entrelinhas"), surgem espontaneamente. É necessário orientar o recluso para este fim, sem se lhe dar conta de que se trata de informação não explícita. Em suma, importa ajudar o recluso a pensar, a raciocinar, a retirar ilações de onde, à primeira vista, tudo indicava que nada haveria a dizer. Qualquer análise do texto, para responder a perguntas ou questionários ou para elaborar resumos ou interpretações críticas, pressupõe, não só a sua leitura, mas também a sua compreensão. Não são de desprezar os textos e os sítios da Internet, como novos suportes motivadores dos alunos/reclusos, ajudando-os na selecção da informação. Com a ajuda dos meios tradicionais, os reclusos poderão aceder ao conhecimento, ajudados e orientados pelo professor. As ilações/inferências surgem do diálogo, do debate, da troca de ideias, em grupo ou em pares, e a sua sistematização deve ser realizada, oralmente e por escrito.

Os romances, contos, poemas e outros textos literários caracterizam-se pelos seus pormenores linguísticos e estilísticos e também pela sua arquitectura global (Aguiar e Silva, 1990) que exige do leitor uma capacidade de leitura e compreensão com base no

conhecimento automatizado dessas estruturas textuais, muitas vezes complexas. Se a leitura for dificultada porque se desconhece uma parte apreciável do vocabulário, ou porque a estrutura sintáctica é muito elaborada, o leitor tem dificuldade em aperceber-se dos aspectos mais nobres da concepção literária da obra e tende a recusar a sua leitura. Daí dever existir progressão nos textos apresentados para leitura (Delgado-Martins & Ferreira, 2006).

Para fins de desenvolvimento de competências em literacia, os textos a serem estudados pelos reclusos devem contemplar o seu meio cultural e entendimento crítico do mundo. A partir de livros, jornais, revistas, filmes, televisão, Internet... poder-se-á motivar o recluso para a leitura, na dimensão que referimos. A capacidade de relacionar a informação dos textos poderá ser desenvolvida através de desempenhos como (Delgado-Martins, Pereira, Mata, Costa & Duarte, 1992):

- discernir o que há de "implícito" nas notícias em vários meios de comunicação;
- comparar informações ou notícias em vários suportes escritos;
- emitir uma opinião própria sobre cada uma;
- defender a sua própria posição, recorrendo às informações que lhe são fornecidas, inferindo, retirando ilações, ou seja, descobrindo o que não está explícito;
- debater ideias contidas em textos ou transmitidas por imagens, para treino não só da expressão oral como da capacidade de ouvir e analisar o que os outros dizem;
- analisar debates nos jornais, rádio ou televisão, para que o recluso se habitue gradualmente a uma postura crítica (pp. 123-130).

3) Dificuldades reveladas com o texto poético

O texto poético é, à partida, o mais difícil de compreender, mas também será o mais sedutor para quem o elabora e o recebe. No espaço prisional, o lugar à poesia deverá ser encarado numa perspectiva de ateliê, em trabalho grupal ou individual, de acordo com as circunstâncias e a situação de cada recluso.

O desenvolvimento do gosto pela literatura, pelo descobrir o que as palavras querem transmitir, o seu largo sentido, o jogo de significados, de linguagem, de recursos retórico-estilísticos, a complexidade da estrutura... poderá ser feito em contexto de aula, mas sempre em trabalho grupal.

Isto porque (Pasut, 1996):

- . o trabalho de grupo influencia o desenvolvimento intelectual daquele que aprende;
- . os diferentes pontos de vista contribuem para a estruturação do pensamento;
- . aprende-se melhor aquilo que interessa, aquilo que motiva, aquilo que se relaciona consigo próprio;
- . a função do professor ou animador é a de assinalar as falhas, dando elementos aos reclusos para que estes, em trabalho cooperativo, partilhem, confrontem, analisem e cheguem a consenso sobre a compreensão do conteúdo (p. 15).

Em contexto de aula, ou em ateliê, a abordagem da poesia deve passar pela escrita, dando a possibilidade de o recluso se "evadir", ser um espaço aberto à reflexão, às contradições, à pluralidade de leituras e de vozes do texto. Aí se produzirão sentidos, representações, problemas, interpretações e relações (Pasut, 1996). Do diálogo com os textos, surgirão as respostas. O aluno será um leitor activo ao dar-se conta de que, quando lê livremente, ou escreve, expressa tudo o que a leitura lhe proporcionou e toma oportunidade para reflectir, consigo e com os outros, acerca das ideias suscitadas.

Como actividades a propor, teremos as seguintes, a serem seguidas pelo professor e pelos alunos, também estas propostas por Pasut (1996):

- ler e comentar poemas, agrupados por temáticas, destacando semelhanças e diferenças, marcas linguísticas, estilísticas, epocais;
- completar poemas aos quais se retiraram versos ou parte dos versos;
- elaborar uma "história poética", usando só substantivos ou construções nominais;

- converter em texto poético, segundo regras a debater com o aluno, um outro de pendor utilitário/comunicativo;
- construir um poema a partir de uma frase ou expressão idiomática, ou até da observação de uma tela, imagem, filme, gravura, etc.;
- construir caligramas, anagramas e rimas com nomes de pessoas;
- ouvir música de géneros variados e registar o que se sente (pp. 25-27).

A poesia é muito praticada nas prisões, pelos reclusos, como forma de expressão do seu mundo interior. Há que aproveitar poemas seleccionados e elaborados pelos reclusos para que, procedendo-se à sua interpretação e estudo, eles possam proporcionar saberes, vivências, experiências.

4) Dificuldades na delimitação/identificação do assunto/tema.

No estudo dos textos, surge, muitas vezes, indecisão ou dificuldade em delimitar/identificar o assunto/tema.

Esta dificuldade verifica-se porque falha a capacidade de compreensão do texto, de vocabulário, de decifração do significado de partes de parágrafos, de realização de inferências produzidas pelo próprio texto e, sobretudo, a capacidade de síntese. Num artigo de Mira e Silva (2007), a propósito da importância do sumário na aula, diz-se que “As sínteses na aula são imprescindíveis para as aprendizagens dos alunos, que serão levados até elas num processo contínuo de construção” (p. 302), asserção essa com a qual concordamos, como uma boa estratégia e um longo percurso a desenvolver com os reclusos para o treino desta competência. Dever-se-á aproveitar qualquer tipo de texto, ou de situação que surja no quotidiano, para a elaboração de pequenas narrativas-síntese, que podem ser individuais ou mesmo colectivas. É importante a desmontagem dos textos, o estudo do vocabulário, os exercícios lexicais, o resumo de parágrafos e do texto integral, a troca de impressões em grupo, em grande grupo ou em pares, sobre os objectivos de cada texto... tudo isto poderá permitir, após insistência, o desenvolvimento de capacidades de análise e de síntese que levam à identificação eficaz do alcance de qualquer texto.

O uso da língua, nas suas várias modalidades (ouvir, falar, ler e escrever), poderá favorecer a captação da informação do quotidiano e a compreensão do mundo. É

necessário, usando as palavras de Delgado-Martins e Ferreira (2006), "ler muito para se ler bem, ou escrever muito para se escrever bem, e também falar e ouvir falar muito para se falar e ouvir bem" (p.37), e para se questionar o que se lê, cruzando-o culturas, experiências, trocas de ideias

5) Dificuldades na identificação dos comportamentos das personagens

Mais uma vez se confirma que, quando a informação não está totalmente explícita, as respostas não surgem, ou, se surgem, estão erradas. Para colmatar esta dificuldade, há que trabalhar textos narrativos, biográficos e icónicos, onde se relevem personagens, e fazer o seu estudo em todas as dimensões, dirimindo conceitos e comportamentos.

Dáí que se deva começar por histórias tradicionais, populares, fábulas, lendas, etc., pela sua leitura e compreensão, e passar-se depois à caracterização de personagens mais complexas. Estes exercícios deverão ser constantes para que, gradualmente, se passe de uns a outros tipos de textos, mais complexos, e as dificuldades apresentadas por estes últimos se diluam quando se trate de definir comportamentos, atitudes e maneiras de ser de qualquer personagem. Também o estudo de autores/escritores é importante, para se compreenderem determinadas características da sua forma de escrever, das temáticas que desenvolveram, dos sentimentos que exprimiram, do modo como agiram e porquê. Igualmente, se poderá praticar a interdisciplinaridade, a partir da língua materna, com disciplinas como História, Ciências e outras áreas do saber, já que o conhecimento do recluso necessita de abranger personalidades, épocas, formas de estar na vida, etc..

É preciso não esquecer que, na falta de referências e identidade que possuem, os reclusos necessitam de "modelos", especialmente de bons exemplos/modelos, permitindo-lhes conhecimento, reflexão, até certo ponto emulação.

6) Dificuldades na compreensão de textos com gráficos/imagens.

Importa que os reclusos sejam capazes de ler e de escrever na sua vida diária, privada, social, profissional, ou seja, em contextos específicos do quotidiano, incluindo-se aí a possibilidade de ler e apreciar textos literários (Delgado-Martins & Ferreira, 2006).

O actual conceito de literacia não se aplica apenas à leitura de textos literários, mas também a textos utilitários, que ressaltam no dia-a-dia das pessoas: horários de comboio,

textos de manuais de instruções, estatísticas, bilhetes de espectáculos, textos informativos, avisos, etc. Neste sentido, serão várias as situações que se podem propor, de acordo com Delgado-Martins e Ferreira (2006):

- ler relatórios com resultados estatísticos, compreendê-los e interpretá-los;
- retirar ilações sobre os mesmos,
- ler dados apresentados sob forma de números (estatística), de gráficos, tabelas e comentários;
- observar e registar em frases impressões com que se ficou de quadros de dados sobre vários assuntos (censos, composição de alimentos, etc.);
- reflectir sobre causas e efeitos de resultados estatísticos;
- estabelecer comparações e correlações entre resultados de diversos trabalhos de pesquisa, em grupos ou pares;
- analisar tabelas, gráficos (de geografia, matemática, ciências...) que permitam extracção de informação e de conclusões;
- descrever roteiros de viagem, através de desdobráveis, localizando lugares, caracterizando monumentos, etc..;
- exprimir, oralmente e por escrito, um procedimento, explicando-o passo por passo (funcionamento de um aparelho, uma ementa, uma construção)... (459-460)

São variadas as estratégias a desenvolver neste âmbito, mas não podemos esquecer a interdisciplinaridade. A língua portuguesa é, por natureza, suscitadora de interdisciplinaridade, pelo que a abertura desta área a todas as outras, da escolaridade, será sempre suscitadora de competências e saberes (Delgado-Martins & Ferreira, 2006). Os temas científicos, ecológicos, históricos, económicos, não podem estar longe das aulas de língua portuguesa: eles devem integrá-la, completando o seu alcance.

Em suma, ao encararmos a educação do recluso como um processo de desenvolvimento que provoque mudanças no seu comportamento, de forma que os comportamentos desejáveis se desenvolvam e os comportamentos indesejáveis diminuam, ou até desapareçam, não podemos fazê-lo sem o recurso à leitura: texto funcional, não

funcional, literário, não literário... tudo servirá para aprender, desenvolver, mudar, influenciar, criticar, participar, formar.

Não esqueçamos que o objectivo é a formação de um espírito de comunidade, de interacção (ensino mútuo, colaborativo; comunidade de leitores, círculos de leitura), promovendo-se o debate, para que se intensifique a compreensão, de modo que o recluso disponha de meios abrangentes para que melhor se possa re-inserir no mundo, dotado de valores humanistas e humanitaristas.

Por parte da intervenção da leitura na formação dos reclusos, concordamos com Ítalo Calvino (1985), quando diz que

Tenho a certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo próprio que é dirigido pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, em suma: de liberdade; a leitura é uma correspondência de nós próprios com o livro, também com o nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre (p. 127).

Ao sintetizarmos algumas actividades possíveis em reclusão (Quadro nº 99), não podemos deixar de esquematizar as nossas intenções, de uma forma mais abrangente, referindo alguns percursos que consideramos necessários e viáveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto escolar e extra-escolar, elaborando o nosso próprio esquema.

Organizar a informação	<ul style="list-style-type: none"> . Reconstruir textos .Elaborar pesquisas organizadas (Internet, enciclopédia, revistas da especialidade...) . Tomar notas . Elaborar diagramas . Realizar exercícios vocabulares . Formar mapas conceptuais . Organizar portefólios...
Apreciar textos literários	<ul style="list-style-type: none"> . Leitura de obras de autores nacionais e internacionais . Leitura criativa . Círculos de leitura . Formação de comunidades de leitores . Tertúlias . <i>Book club</i> e <i>book rap</i>
Saber comunicar	<ul style="list-style-type: none"> . Predizer . Compreender

(interacção verbal/escrita)	<ul style="list-style-type: none"> . Reflectir . Produzir . Círculos de ideias . Debates
Revalorizar a leitura e a escrita	<ul style="list-style-type: none"> . Leitura em voz alta . Leitura partilhada . Leitura orientada por questionários . Leitura crítica . Leitura criativa . Leitura recreativa . Mensagens em correio electrónico . Autobiografia e biografia . Escrita criativa . Escrita terapêutica . Diários . Portefólios temáticos . Formulários . Cartas...
Estratégias/metodologias	<ul style="list-style-type: none"> . Ensino mútuo . Aprendizagem cooperativa . Trabalho colaborativo . Trabalho de pares/grupo . Trabalho de projecto

Quadro nº 99 – Respostas para o desenvolvimento da literacia adulta, em ambiente prisional (quadro de elaboração própria).

O que aqui esquematizámos, num breve e resumido quadro, serão, no nosso entender, linhas gerais e possíveis para o desenvolvimento da literacia adulta, no meio prisional. Através da aplicação dos textos e da nossa experiência neste meio, podemos dizer que muito há a fazer, não só em contexto escolar (começando por mudar os conteúdos, saberes e aprendizagens – os currículos – centrando as competências na aquisição do gosto pelo saber e o saber em uso), como também em contexto não escolar (desenvolvendo competências pró-sociais, de trabalho e gosto pela leitura, cruciais à sua inserção e desempenho na sociedade, que o condenou à reclusão em determinado momento do seu percurso de vida).