

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

THAYS CARVALHO CESAR

**DESENCARCERANDO A LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA
LEITURA NO CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PENITENCIÁRIA
FEMININA DE PIRAQUARA**

CURITIBA

2024

THAYS CARVALHO CESAR

**DESENCARCERANDO A LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA
LEITURA NO CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PENITENCIÁRIA
FEMININA DE PIRAQUARA**

**Uninscarcering freedom: the aesthetic experience of reading at the social
integration center of the piraquara women's penitentiary**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Estudos de Linguagens – Área de concentração: Linguagem e Tecnologia.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rossi Remenche

CURITIBA

2024



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



THAYS CARVALHO CESAR

**DESENCARCERANDO A LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA
LEITURA NO CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PENITENCIÁRIA
FEMININA DE PIRAQUARA**

Trabalho de pesquisa de mestrado
apresentado como requisito para
obtenção do título de Mestre Em
Estudos De Linguagens da
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná (UTFPR). Área de
concentração: Linguagem E
Tecnologia

Data de aprovação: 11 de Dezembro de 2023

Dra. Maria De Lourdes Rossi Remenche, Doutorado - Universidade Tecnológica
Federal do Paraná

Dra. Ana Paula Marques Beato Canato, Doutorado - Universidade Federal do
Paraná (Ufpr)

Dra. Ana Paula Pinheiro Da Silveira, Doutorado - Universidade Tecnológica
Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da
Ata de Defesa em 06/03/2024.

Ao meu pai e à minha Baba, que não puderam acompanhar meus passos deste plano. Tem muito de vocês nessas linhas.

AGRADECIMENTOS

Quando crianças, uma das primeiras coisas que aprendemos é agradecer. Dizemos obrigada a quem nos dá algo, a quem empresta, a quem faz, a quem ajuda. Mas será que aprendemos a ser gratos? Agradecer é o que fazemos ao receber o troco no caixa do mercado, ou quando alguém nos dá o lugar em um ônibus lotado. Agradecer pode ser algo corriqueiro e pontual. Já ser grato requer sentimento. É algo que vem lá de dentro e muda nossa postura em relação à vida. Gratidão, no dicionário, é o sentimento de reconhecimento, uma emoção por saber que uma pessoa fez algo bom em favor de outra. É mais do que pontual, porque reconhecimento é conhecer e (re)conhecer o que recebemos de benefício.

Àqueles que ajudaram direta e indiretamente na realização deste trabalho, minha mais profunda gratidão:

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Prof^a Maria de Lourdes, que acreditou no meu potencial e me desafiou a fazer algo maior do que eu esperava. Minha gratidão eterna.

Gratidão às professoras Ana Paula Pinheiro da Silveira e Ana Paula Beato Canato, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação, decisivas para o delineamento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UTFPR): Prof. Evandro Catelão, Prof^a Nivea Rohling e Prof^a Rossana Finau, vocês foram essenciais neste processo.

Aos meus queridos colegas de turma, pela parceria, palavras de incentivo e sorrisos compartilhados. Vocês são especiais!

A todos os amigos, colegas e desconhecidos que fizeram doações de livros à minha campanha.

À minha querida Maike, que me ajudou a não sofrer com os “sofreres” alheios.

Aos meus colegas de área da Uninter, em especial à Deisily, Dani, Cris, Mari, Eugênio e Valéria. Por me ouvirem e incentivarem durante estes dois anos.

À equipe do DEPPEN/PR e do Centro de Integração Social de Piraquara: Paula, Keli, Silvana e policiais penais do plantão, por me permitirem fazer do CIS minha sala de aula. Sem vocês o sonho seria só um sonho.

Ao Pipe, que apareceu para me mostrar o verdadeiro sentido da palavra liberdade. Sou grata por pousar no meu teclado, me estender suas asas e estar comigo nos últimos dias de escrita.

À minha irmã Thamy, por me permitir a primeira experiência docente e me ensinar todos os dias a ser professora.

À minha mãe, meu exemplo de força e coragem, pelas conversas, por se abrir ao novo, por me entender e aceitar mesmo sendo “só um pouquinho diferente”.

Ao meu pai, que mesmo não podendo acompanhar esta conquista deste plano, guiou meu olhar ao que realmente importa. Eu sei que você se orgulha.

À minha avó (Baba), por me ensinar a costurar tecidos, histórias e ter fé.

À Santa Rita de Cassia, por me guardar, abençoar minhas escolhas e me permitir vivenciá-las.

A elas, que me confiaram suas histórias para que eu pudesse construir meu trabalho. Nem em mil vidas seria capaz de retribuir o tanto que aprendi com vocês. Minha gratidão eterna.

A todas as mulheres escritoras, cujas lutas me inspiraram a escrever e a tentar buscar o melhor para nós. Vocês me fizeram encontrar força na escuridão.

Aos pesquisadores brasileiros que dedicam suas vidas a pesquisar a leitura em contextos de privação de liberdade e buscam, com suas práticas, tornar os dias no cárcere ao menos suportáveis.

Por fim àqueles que, direta e indiretamente, encobriram meus caminhos com pedras e espinhos. Vocês contribuíram para o meu autoconhecimento e fortaleceram a minha caminhada. Gratidão.

PREFÁCIO

Embora não seja uma regra, um dos traços mais marcantes do trabalho acadêmico é o uso da primeira pessoa do plural, para separar a opinião pessoal do pesquisador do conteúdo de sua pesquisa. Entretanto, neste breve prefácio, peço licença a você, leitor, e assumo a primeira pessoa do singular para relatar como meu percurso pessoal e acadêmico me levou a definir a leitura em contexto de privação de liberdade como objeto de estudo desta pesquisa. Após esse momento, retomo a impessoalidade para registrar uma discussão teórica sobre a leitura e os dados da pesquisa cotejados com as teorias mobilizadas, considerando que não posso assumir essa responsabilidade sozinha, uma vez que introduzo ao longo do meu texto outras vozes, que me auxiliaram no processo de escrita e reflexão, na tessitura de um texto polifônico

Eu não sabia, mas comecei a escrever este texto ainda criança, em algum lugar de uma casa de madeira bruta, construída por meu avô. Como boa neta de costureira, eu gostava de me sentar no pedal da máquina de costura para ouvir histórias de família e ajudar na costura. Eu não era habilidosa com a máquina, mas era boa ao manusear as agulhas, afinal, foi uma das primeiras coisas que minha Baba, como a chamávamos para não esquecermos nossas raízes, me ensinou. Eu morava nos fundos daquela casa de ucranianos e poloneses, o que era uma grande sorte, pois podia ter os avós sempre por perto. Com o tempo, eu já não cabia mais no pedal e troquei por uma cadeira que ficava logo em frente à máquina de minha avó e aquele espaço se tornou meu confessionário.

Certa vez, descobri um “tesouro” escondido naquela casa (as casas de avós são cheias de tesouros, mas nenhum igual a este). Era um baú, guardado sob a cama de um dos quartos. Neste baú havia muitos livros, entre técnicos de matemática e clássicos da literatura universal. Mais tarde soube que pertenciam aos meus padrinhos. Os de matemática à minha madrinha, que leciona para exatas até hoje e os de literatura ao meu padrinho, que era membro do Clube do Livro.

Quando criança tinha duas grandes paixões, os livros e a música clássica e até hoje tento imaginar o tamanho do sacrifício que meus pais fizeram ao me dar um violino aos 10 anos de idade. Nossa família vivia uma fase difícil naquela época. Sabem aquela pergunta que sempre fazem às crianças sobre o que serão

quando crescerem? Eu ouvia muito! E minha resposta era sempre a mesma: Professora! Só não sabia se de português ou de música. Descobri que queria ensinar língua portuguesa quando minha irmã entrou na escola e eu, “de metida”, decidi ensinar as letras a ela antes que fosse alfabetizada. Aliás, meus dois momentos marcantes como professora foram, em primeiro lugar “alfabetizar” minha irmã e dar aulas de espanhol ao meu pai. A vida é realmente feita de momentos!

Minha primeira experiência oficial como docente se deu aos 14 anos, quando ainda era uma aluna de magistério. Tinha verdadeira paixão por ensinar, em especial pelos momentos de leitura e contação de histórias. Mas docência não se faz apenas com paixão, é preciso ter método, então precisei estudar ainda mais.

Minha paixão pela leitura e pela língua me levou a cursar Letras Português/Espanhol na Universidade Federal do Paraná, em 2003, em que optei pelo Bacharelado em Estudos Linguísticos, pois buscava uma carreira de pesquisa científica voltada aos usos das línguas em diferentes contextos sociais (Quem é essa linguística aplicada que mal conheço e já considero pacas?). Tive uma formação literária bastante tradicional, tanto na escola como na Universidade e meus estudos literários foram voltados ao cânone ocidental, constituído fundamentalmente de obras de homens brancos, europeus e norte-americanos.

Não me cabe aqui fazer juízo de valor de autores e obras, no entanto, após a conclusão da graduação, voltei meu olhar para a literatura de autoria feminina e descobri que em uma sociedade patriarcal, a produção literária de mulheres ainda é vista com ressalvas. Posso dizer a vocês que me encontrei na escrita de mulheres. A literatura de autoria feminina é marcada por vivências que só uma mulher poderia ter, mesmo estando no domínio do mundo ficcional.

Ainda durante a graduação, fui aprovada no concurso público para professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME-PMC), pois, além de pesquisar, eu ainda queria ser professora. Como professora, passei a ter contato com pessoas em situação de vulnerabilidade social e violência, o que me intrigou e me motivou a aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto.

Durante os 11 anos de trabalho na Prefeitura Municipal de Curitiba, estive em sala de aula tanto na educação básica quanto na formação de professores.

Após minha saída da Secretaria de Educação, passei por outras secretarias, mas nunca saí de sala de aula. Em 2013, durante a gestão do prefeito Gustavo Fruet, passei a compor a equipe da Gerência de Instrução da Secretaria Municipal de Defesa Social (SMDS). Minha atribuição nessa gerência era organizar e ministrar cursos de formação em Direitos Humanos para os Guardas Municipais, o que foi um grande desafio.

Devido ao trabalho realizado durante as formações em Direitos Humanos, fui convidada a integrar a Assessoria de Direitos Humanos e Igualdade Racial (ADHIR – GAPE), vinculada ao gabinete do então prefeito. Os anos em que permaneci nesta assessoria foram de imensa realização profissional. Durante este período me tornei responsável pelos conselhos tutelares, pelas formações dos agentes de segurança pública e integrei o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMTIBA). Auxiliei na construção do atual Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente, como integrante do eixo 2 – Liberdade, respeito e dignidade –, para o qual propus ações a serem implantadas ao longo dos 10 anos de vigência do plano. Integrei ainda a equipe multidisciplinar para trabalho com a população em situação de rua, principalmente no tocante aos casos que envolviam riscos à integridade física e violações aos Direitos Humanos por agentes de segurança pública.

Fiz parte da equipe organizadora da 1ª Conferência Municipal de Direitos Humanos, uma iniciativa necessária e inovadora para a pauta de Direitos Humanos na cidade de Curitiba. Participei como convidada de reuniões do Centro de Estudos de Direitos Humanos e Segurança Pública da UFPR e neste período, além das violações de direitos por parte dos agentes de segurança pública, tive contato com estudos sobre o sistema penitenciário realizados pelos professores Pedro Bodê (UFPR – *in memoriam*) e Luiz Antonio Bogo Chies (UFPel). Diante de todos os cenários que me foram apresentados pelo grupo, não consegui me conformar com a quantidade de violações a que as pessoas são submetidas no sistema prisional, em especial as mulheres. Minhas primeiras ideias para um projeto no sistema penitenciário vieram daí, então cursei uma pós-graduação em Direito Penal e Criminologia já pensando em como poderia relacionar os conhecimentos da minha graduação com o sistema prisional para um projeto futuro.

Em 2017 perdi meu pai de forma abrupta e este fato tirou meu chão. Pedi exoneração da prefeitura após 11 anos e fiquei perdida. Quando tudo isso aconteceu, busquei (e ainda busco) nos livros respostas para os mistérios que não seriam mistérios se tivessem respostas. Esta foi a primeira vez que me vi sem saída. Hoje leciono na Faculdade de Letras de uma instituição de Ensino Superior e, em meu ofício, tenho o prazer de conviver com a linguística e a literatura todos os dias. Diante das adversidades, que são muitas, os livros foram (e são) meu ambiente seguro, páginas que me deram respostas técnicas e me ensinaram a lidar com a dor, com a tristeza, com a solidão, com emoções difíceis que o mundo não conseguia significar. Diuturnamente a vida nos “presenteia” com situações desafiadoras e diante delas acredito que nenhum ser humano pode viver sua liberdade plenamente. Ao final, somos todos privados de liberdade de alguma maneira, o que não nos torna tão diferentes das pessoas em situação de cárcere.

Estas reflexões me levaram a construir o projeto de pesquisa que foi submetido ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UTFPR. No final de 2021 fui aprovada em primeiro lugar na seleção, o que foi ao mesmo tempo uma surpresa e uma vitória.

Refleti sobre este projeto ao longo de anos, até que pudesse, finalmente, colocar minhas ideias no papel. Ao trabalharmos com textos, existe uma dimensão que não deve ser deixada de fora, que é parte essencial da experiência estética da leitura e esta dimensão é o leitor. Por muito tempo a teoria da literatura desconsiderou o leitor como parte do “pacto literário” e, ao refletir sobre o papel do leitor e os possíveis benefícios da leitura às mulheres privadas de liberdade, decidi escrever, dando voz às narrativas que não puderam ser contadas em primeira pessoa e, com muito respeito a elas, juntar suas histórias à minha, contando de fora das grades seus anseios pela liberdade.

Nesta pesquisa trabalho com a liberdade. Inicio com um título paradoxal, para mostrar que, algumas vezes, a liberdade está latente, mas é preciso desencarcerá-la, libertá-la das grades imaginárias e imateriais que a aprisionam. “Desencarcerando a liberdade” não é só um trabalho acadêmico, é um clamor por um olhar mais humano para as mulheres encarceradas e cada capítulo desta dissertação apresenta um passo em direção a uma realidade possível por meio da leitura. Para este trabalho ouvi histórias, assim como fazia na infância, com a

mente pronta para aprender qualquer coisa que me pudesse ser ensinada. Com gravador, caneta e papel substituí as agulhas de minha avó e costurei os relatos que me foram confiados. Ajudei a encontrar baús de memórias nas páginas dos livros e, como em uma grande sinfonia, marcada pela multiplicidade de vozes e pela diversidade de timbres, a experiência estética da leitura se deu na alteridade, em que mulheres se descobriram livres, apesar das grades.

Por fim, este trabalho é o resultado de muita pesquisa e de muita dedicação e, por que não, de um pouco de dor e sofrimento, que é o que nos faz resilientes. Descobri com esta pesquisa que não sei fazer ciência sem amor. O amor pelos livros, pelas pessoas e por suas histórias de vida. Ao ler estas páginas, queridos leitores, não espero que pensem que estão diante do meu tempo, de horas, dias ou meses da minha vida. Quero que pensem que estão diante de sonhos. A realidade muitas vezes não nos basta e é este sentimento de incompletude que pode nos impulsionar a buscar mundos não explorados nas páginas dos livros, pois eles existem para completar, imaginariamente, nosso mundo que é incompleto e imperfeito.

Cada linha aqui escrita saiu do mundo dos sonhos e foi concretizada em ações, descritas em cada página deste trabalho. Esta dissertação é a certeza de que sonhar vale a pena e que sonhos podem mudar, ao menos por alguns dias, a realidade das pessoas. Desejo, então, que possamos, nos momentos de incertezas, fazer como os bebês, que costumam pousar livros abertos sobre a cabeça, como se fosse um pequeno telhado. O livro é uma espécie de “casa” que nos abriga e conforta, um lugar que podemos carregar conosco e voltar para ele sempre que quisermos. Assim, com este trabalho, “volto pra casa” mais forte, nutrida de histórias, leituras e sonhos, não só meus, mas destas mulheres que a vida colocou em meu caminho.

Emancipate yourselves from mental slavery
None but ourselves can free our minds
Woah, have no fear for atomic energy
'Cause none of them can, stop, the time
How long shall they kill our prophets
While we stand aside and look?
Yes, some say it's just a part of it
We've got to fulfill the Book
Won't you help to sing
These songs of freedom?
'Cause all I ever have
Redemption songs
All I ever have
Redemption songs
These songs of freedom
Songs of freedom

MARLEY, Bob – Redemption Song (1980)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto das práticas de leitura na atribuição de significados às experiências pessoais e nas interações sociais no espaço-tempo do Centro de Integração Social de Piraquara, considerando a leitura como experiência estética. Para tanto, delimitou-se como *corpus* de pesquisa 20 (vinte) textos coletados em 8 (oito) oficinas realizadas na unidade prisional entre os dias 07 e 23/11/2022. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Moita Lopes, 2019), que considera as práticas sociais contextualizadas no âmbito das ciências sociais. O arcabouço teórico-metodológico se ancora na concepção dialógica da linguagem e da alteridade, elaborada pelo Círculo de Bakhtin (Amorim, 2004; Bakhtin 2011, 2014, 2015; Volóchinov 2021); a leitura em uma perspectiva dialógica (Horelou-Lafarge, Segré 2010; Jouve, 2002; Chartier, 1999, 2001); a leitura como experiência estética e a estética da recepção (Jauss, 1994; Yunes, 1995; Iser, 1999; Tinoco, 2010; Bajour 2012; Zilberman, 2001;); as conexões da leitura (Ricoeur, 1990; Iser, 1996; Foucault, 2001; Chartier, 2001; Compagnon, 2001; Fischer, 2006; Hunt, 2007; Petit, 2008 ; Candido, 1998; Manguel, 2017; Batista-Santos e Dalbosco, 2023), entre outros. Para a realização do estudo são propostos 3 (três) parâmetros de análise, constituídos por indicadores para apreciação do *corpus*, resultantes do cotejamento entre os objetivos de pesquisa e o referencial teórico mobilizado. Os elementos para estabelecimento dos parâmetros de análise percorrem a leitura como experiência estética, a relação texto-leitor, a construção da alteridade e a leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade. A análise dos textos selecionados revelou que a leitura em ambientes de privação de liberdade desempenha um papel significativo na organização das experiências, no ordenamento do caos em que vivem as leitoras e como exercício de liberdade, apesar da restrição espacial. Embora a leitura por si só não tenha o poder de transformar a sociedade, ela concede às leitoras privadas de liberdade o direito elementar de se expressarem livremente, registrar suas memórias e (re)significar suas experiências pessoais. As intertextualidades, a ambiguidade de suas intenções, as marcas textuais, a perspectiva comunicativa entre sujeitos, ressaltam a dimensão interativa da ação humana, destacando a interpretação como um processo contínuo e descentralizado que promove a construção da alteridade

Palavras-chave: Práticas de leitura. Experiência estética. Alteridade. Expressão pessoal. Privação de liberdade

ABSTRACT

This research aims to analyze the impact of reading practices on the attribution of meanings to personal experiences and social interactions in the space-time, of the Piraquara Social Integration Center, considering reading as an aesthetic experience. The research *corpus* consists of 20 (twenty) texts collected in 8 (eight) workshops held in the prison between from day 11th to day 23th, november, 2022. A qualitative approach was adopted (Bortoni-Ricardo, 2008; Moita Lopes, 2019), considering social practices contextualized within the scope of social sciences. The theoretical-methodological framework is based on the dialogical conception of language and otherness, developed by the Bakhtin Circle (Amorim, 2004; Bakhtin 2011, 2014, 2015; Volóchinov 2021); reading from a dialogical perspective (Horelou-Lafarge, Segré 2010; Jouve, 2002; Chartier, 1999, 2001) reading as an aesthetic experience and the aesthetics of reception (Jauss, 1994; Yunes, 1995; Iser, 1999; Tinoco, 2010 ; Bajour 2012; Zilberman, 2001;); the connections of reading (Ricoeur, 1990; Iser, 1996; Foucault, 2001; Chartier, 2001; Compagnon, 2001; Fischer, 2006; Hunt, 2007; Petit, 2008; Cândido, 1998; Manguel, 2017; Batista-Santos and Dalbosco , 2023), among other theorists. Three (3) analysis parameters were proposed, consisting of indicators for appreciating the *corpus*, resulting from the comparison between the research objectives and the theoretical framework mobilized. The elements for establishing the analysis parameters include reading as an aesthetic experience, the text-reader relationship, the construction of otherness and reading as an exercise of personal expression and freedom. The analysis of the selected texts revealed that reading in environments of deprivation of freedom plays a significant role in organizing experiences, in ordering the chaos in which readers live and as an exercise of freedom, despite spatial restrictions. Although reading alone does not have the power to transform society, it grants readers deprived of their freedom the elementary right to express themselves freely, record their memories and give new meaning to their personal experiences. The intertextualities, the ambiguity of their intentions, the textual marks, the communicative perspective between subjects, highlight the interactive dimension of human action, highlighting interpretation as a continuous and decentralized process that promotes the construction of otherness.

Keywords: Reading practices. Aesthetic experience. Otherness. Personal expression. Deprivation of liberty.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Centro de Integração Social da Penitenciária Feminina de Piraquara	91
Figura 2 - Canteiros e alojamentos – CIS PIRAQUARA	92
Figura 3 - Biblioteca do programa de remição pela leitura	96
Figura 4 - Mensagens de incentivo à leitura na porta da biblioteca – CIS PIRAQUARA	97
Figura 5 - imagem do livro “A bola Dourada” – Nicole de Cock.....	126
Figura 6 - imagem do livro “ A bola Dourada” – Nicole de Cock.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos encontros	101
Quadro 2 - Sistematização do corpus	113
Quadro 3 - Parâmetros de análise	117

LISTA DE SIGLAS

CIS - Centro de Integração Social

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CNCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

DEPPEN - Departamento Penitenciário Nacional

EAD – Ensino à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM/PPL - Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade

ICPR - sigla em inglês para Instituto de Pesquisa em Políticas Criminal e de Justiça

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

LA - Linguística Aplicada

ONU - Organização das Nações Unidas

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPLs - Pessoas privadas de liberdade

SEED – PR - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

SISDEPEN – Secretaria Nacional de Políticas Penais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUISV - Termo para Uso de Imagem e Voz

TJPR - Tribunal de Justiça do Estado do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	19
2. POR UMA TEORIA LIBERTADORA	26
2.1 A linguagem como prática dialógica: a alteridade como chave	26
2.2 A leitura em perspectiva dialógica: olhando o sol para além das grades.....	32
2.3 Por trás da página: a experiência estética.	39
2.4 A liberdade na construção dos sentidos: a teoria do efeito	45
2.5 Um mundo entre parênteses: subjetividade, alteridade, imaginação e pertencimento	49
3.FERA, BICHO, ANJO E... A MULHER NO SISTEMA PRISIONAL	62
3.1 O sujeito feminino no sistema prisional	62
3.2 Capturando as borboletas: uma breve história das prisões	71
3.3 A lógica e a (i)lógica do encarceramento	77
3.4 Canta lili: a remição pela leitura	82
4. ABRINDO OS PORTÕES: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	87
4.1 Caracterização da investigação	88
4.2 Por trás do muro: o contexto da pesquisa	90
4.2.1 os espaço-tempo de leitura no centro de integração social – cis	94
4.2.2 juntas somos mais fortes: as relações de alteridade na pesquisa	97
4.3 Procedimentos de geração de dados	100
4.3.1 vivências de leitura: um exercício da liberdade encarcerada	103
4.4 Parâmetros de análise	111
5.LIBERTE-ME DE MIM PARA EU PODER VOAR: OS RESULTADOS DA ANÁLISE	118
5.1 a leitura como experiência estética	119
5.2 relação texto, leitor e produção/construção da alteridade	125
5.3 leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade	140
6. EU ESCOLHO A LIBERDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS	151

REFERÊNCIAS

158

ANEXOS

168

INTRODUÇÃO

Quando eu uso uma palavra - disse Humpty Dumpty num tom escarninho - ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique ... nem mais nem menos.

A questão - ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

A questão - replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.

Lewis Carrol – Alice no País das Maravilhas

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa “Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido”, área de concentração “Linguagem e Tecnologia”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e da linha de pesquisa “Letramentos: processos de formação do sujeito leitor-produtor de textos” do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA)¹.

A presente pesquisa se refere às práticas de leitura em contexto de privação de liberdade e busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como a experiência estética da leitura contribui para significar as experiências pessoais e as interações sociais no espaço-tempo do Centro de Integração Social de Piraquara?

Para contextualizar a relevância deste estudo, os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPPEN), extraídos do SISDEPEN,² apontam para uma população carcerária brasileira que ultrapassa 700 mil pessoas, superando as, aproximadamente, 450 mil vagas em presídios. Dados de 2017 indicam que 75% da população prisional brasileira não concluiu o ensino médio, e menos de 1% possui graduação. Apenas cerca de 92 mil presos têm acesso a estudos nas prisões, o que equivale a aproximadamente 12% do total. Dessas pessoas,

¹ O GRUPLA é vinculado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná e liderado pelas professoras doutoras Maria de Lourdes Rossi Remenche, Nívea Rohling e Ana Paula Pinheiro da Silveira. Com atividades desde 2013, o grupo desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada, a partir de uma concepção interacionista da linguagem e de sujeito sócio-historicamente situado. Disponível no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4531493677997149>>. Acesso em: 04 de setembro 2023.

² BRASIL, Ministério da Justiça. Departamento penitenciário nacional. Presos no sistema prisional brasileiro: período de janeiro a junho de 2020. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaUJ3Y2RjNjctODQzMj00YTE4LWEwMDAtZDIzNWQ5YmIzMzk1IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 11/02/2023

apenas 23 mil têm acesso à remição da pena por meio de estudo ou trabalho, e um número ainda menor, aproximadamente 9 mil, cerca de 1% do total, tem acesso a atividades complementares, como a leitura.

Embora desde 2013 seja possível reduzir quatro dias de pena para cada livro lido na prisão, devido à recomendação nº 44 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que estabeleceu os parâmetros para fins de remição de pena pelo estudo e previu sua equivalência para a leitura, poucos detentos conseguem efetivamente exercer esse direito. Uma pesquisa³ realizada em 14/06/2021 pelo grupo Educação nas Prisões, destacou inúmeras dificuldades enfrentadas pelas atividades de leitura nos presídios, incluindo a proibição de títulos, exclusão de pessoas presas com baixa escolaridade e migrantes, além da falta de transparência em relação às regras para remição da pena.

A pesquisa, conduzida entre dezembro de 2020 e março de 2021, identificou os projetos que são desenvolvidos no sistema prisional com o objetivo de promover a leitura e outras atividades de educação não formal, e elaborou um diagnóstico de suas práticas. Após análise, os dados mostraram que a grande maioria, 53,8% dos projetos, não continha informações sobre o total de dias reduzidos das penas dos detentos. A mesma proporção, 53,8%, não sabia do tempo necessário para o Poder Judiciário avaliar cada caso de remição, enquanto 61,5% não possuíam informações sobre o deferimento de seus pedidos de remição. Outro aspecto preocupante apontado pela pesquisa foi a exclusão de pessoas que poderiam se beneficiar com as atividades. A maioria das respostas indicou que não havia participação de pessoas não alfabetizadas ou com dificuldades de leitura.

Embora os benefícios do “Programa de Remição de pena pela Leitura” sejam notáveis e tenham levado o governo do Estado do Paraná a ganhar diversos prêmios e visibilidade, ainda não é uma realidade para a maioria dos que se encontram no sistema penitenciário do Estado. De acordo com dados divulgados pelo Jornal Gazeta do Povo, em reportagem realizada no dia

³Pesquisa disponibilizada no Diagnóstico de práticas de educação não formal no sistema prisional do Brasil. https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio_educnasprisoos-2M.pdf. Acesso em 11/02/2023

20/12/2022,⁴ ao longo de dez anos de programa foram beneficiados cerca de 35 mil presos, o que corresponde a aproximadamente 15% da população carcerária paranaense. Embora não seja uma realidade para a maioria das pessoas presas em regime fechado no Estado, o Programa de Remissão pela Leitura é uma realidade para as mulheres do Centro de Integração Social da Penitenciária Feminina de Piraquara (CIS – PIRAQUARA), local onde a pesquisa ocorreu.

Nesta pesquisa consideramos a leitura uma atividade complexa que pode ser estudada e compreendida sob diversos enfoques e que consiste, basicamente, no compartilhamento dos sentidos de uma sociedade, que transcende a mera decodificação da escrita. Ler, portanto, é um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano, consistindo em “uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (Jouve, 2002)

Depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele busca produzir sentido por meio de um esforço de abstração, ou seja, de uma atividade cognitiva que o auxilia tanto na compreensão textual quanto na progressão da leitura e “Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (Jouve, 2002), visto que as emoções e o engajamento afetivo constituem o estímulo principal para a leitura em geral.

O engajamento afetivo é parte constituinte da leitura como experiência estética, tendo em vista que o ato de ler promove outras formas de interação entre o leitor e a realidade, pois integra um processo significativo e emancipador, contribuindo assim para a construção de sentidos diante do que nos é dado a olhar, ler e significar.

O exercício da leitura como experiência estética se dá por meio de histórias que não são simplesmente ouvidas ou lidas, mas escutadas e (re) significadas. Deste modo, por meio das narrativas apresentadas nas oficinas de leitura, foi oportunizado às mulheres mergulhar nas palavras, em experiências vívidas que estão carregadas de história, memória e sentidos que movimentam a racionalidade e a subjetividade individual em um ambiente coletivo.

⁴ Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/programa-de-reducao-de-pena-pela-leitura-ja-ajudou-35-mil-pessoas-privadas-de-liberdade/>

A leitura não deixa de ser uma interação social, controlada por determinadas comunidades discursivas e regida por regulamentações próprias, em que leitor e autor precisam conhecer regras para que legitimem suas participações. Afinal, “a formação de sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social.” (Volóchinov, 2021, p. 238). Dessa forma, compreende-se que o elemento disparador da leitura pode ser representado pela indagação do leitor em relação ao texto a ser lido

Os sujeitos leem por muitas razões, seja porque na realidade não têm condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisam se conhecer melhor; porque necessitam de conhecimento, não apenas de terceiros e deles mesmos, mas das coisas da vida (Bloom, 2001).

Assim, diante das muitas razões para ler, cada leitor constrói estratégias próprias de percepção e de atribuição de significado ao que lê. Essa particularização da leitura é que estimula, por meio de um processo estético, emoções e vivências diferentes no leitor, permitindo-lhe o conhecimento de si mesmo, o reconhecimento do outro, a descoberta do mundo e a (re)significação das experiências vivenciadas em contextos de crise.

Refletir sobre a importância da leitura em contexto de privação de liberdade e sobre o impacto que esta pode ter sobre os leitores, requer considerar que o sentido de um texto é construído a partir da interação dos sujeitos com os textos, pois eles constroem o significado considerando informações explícitas e implícitas, de forma ativa e singular, por meio de seus conhecimentos prévios, suas experiências e relações estabelecidas com o mundo.

O dialogismo é um conceito bakhtiniano que permite examinar a questão da alteridade como presença de um outro discurso no interior do discurso. Deste modo, a percepção do texto como espaço dialógico de confluência de vozes discursivas, possibilita examinar a construção da alteridade nas práticas textuais, tendo em vista que a presença do outro no discurso pode ser rastreada linguisticamente, por meio das formas gramaticais e com o auxílio do contexto do leitor (Amorim, 2004)

Nesse panorama, a leitura “carece da mobilização do universo do conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está.” (Yunes, 2009).

Assim, a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras e se dá num contexto que se configura mediante a interlocução entre autor, texto e leitor (Kleiman, 2012). Logo, ao se ler um texto, qualquer texto, coloca-se em ação todo o sistema de valores, crenças e atitudes que refletem os grupos sociais em que os sujeitos foram criados ou em que estão inseridos.

A leitura é produzida por meio dos sentimentos, das emoções, das memórias, das ideias decorrentes das experiências, dos saberes e representações pessoais que o leitor possui de si mesmo, do texto e do mundo e é sempre uma vivência singular, decorrente do “relacionamento” entre o leitor e o texto (e, implicitamente, com seu autor), em um determinado momento e lugar. Nesse contexto, o sentido não está pronto nem dentro do texto, nem dentro do leitor, mas surge durante a leitura.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as práticas de leitura contribuem para significar as experiências pessoais e as interações sociais no espaço-tempo do Centro de Integração Social de Piraquara, considerando a leitura como experiência estética. São objetivos específicos da pesquisa: a) Investigar como as práticas de leitura contribuem para o desenvolvimento de relações de alteridade no contexto prisional; b) Mapear as interações das leitoras do Centro de Integração Social com as leituras, destacando como essas interações influenciam a construção de significados.; c) Avaliar o papel das práticas de leitura na promoção da fruição literária entre as participantes; d) Analisar como as leituras facilitam o exercício da expressão pessoal e da liberdade dentro das instalações prisionais.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar de que forma as leituras contribuem para significar as experiências pessoais e as interações sociais no espaço-tempo da unidade prisional em questão. Considerando que, em abril de 2008, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPPEN) do Ministério da Justiça aprovou, em parceria com os 27 estados da federação, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário, composto por 22 metas definidas pela União e que abrangem, de forma ampla, as necessidades existentes no Sistema, para que se possa reestruturar o atual modelo penitenciário. O Plano objetiva reiterar o compromisso dos estados com o investimento em diversas ações de âmbito político e administrativo, almejando como resultado “um sistema mais humano, seguro e que atenda à legalidade

quanto ao tratamento básico a ser dispensado à pessoa em situação de encarceramento” (Ministério da Justiça, 2008).

A pesquisa se desenvolveu na área da Linguística Aplicada (LA), epistemologicamente concebida como uma área de conhecimento transdisciplinar, na qual a linguagem pode ser utilizada como instrumento de luta e resistência que ocupa um lugar central e se volta para a interpretação crítica da realidade de grupos em situação de vulnerabilidade e socialmente excluídos, a fim de formular proposições participativas nessa realidade, podendo romper com o monopólio do saber das universidades e tomar “como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos” (Kleiman, 2013, p. 39).

Segundo Foucault (2012), o cárcere tem como objetivo aparente a “humanização” das pessoas privadas de liberdade, mas está longe de cumprir a função de reeducação. O autor argumenta que, a prisão é um lugar que serve para intensificar a criminalidade, na maioria das vezes, pois, ao tornar a detenção uma pena por excelência, ela inicia processos de dominação característicos de uma justiça que se diz igualitária, “mas que é investida pelas assimetrias das sujeições disciplinares” (Foucault, 2012). Ainda segundo o autor, “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. No entanto, a busca por uma alternativa adequada ainda não foi encontrada, tornando-se a prisão uma solução detestável da qual não se pode prescindir. (Foucault, 2012).

Com base nessa observação, apesar de não podermos substituir a prisão, neste momento, é fundamental buscar humanizá-la. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas de leitura pautadas em princípios que promovam a alteridade e o olhar para o outro, pode representar um ponto de partida crucial e uma possibilidade de transformar a realidade dessas mulheres que se encontram em situações de opressão e desigualdade social.

Além da colonialidade de gênero, é preciso refletir sobre a interseccionalidade de outros fatores que estão intimamente ligados às relações de poder como raça, classe social e sexualidade. Por isso, uma proposta de leitura como experiência estética não deixa de prepará-las para o enfrentamento dessa realidade, esclarecendo-as, por meio das leituras, sobre como se definem

as relações de poder em uma sociedade estratificada em classes sociais, e ensinando-as a superar a imposição do silêncio e do apagamento identitário a que são submetidas no cárcere.

Considerando tais discussões, a estrutura desta pesquisa se organiza em seis capítulos, a saber: o primeiro capítulo aborda esta parte introdutória, fornecendo informações gerais sobre a pesquisa, delineando o tema e apresentando uma breve descrição do estudo; o segundo capítulo se concentra na fundamentação teórica, apresentando a linguagem como prática dialógica na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a leitura em perspectiva dialógica como apropriação ativa do texto, as teorias do efeito estético e da estética da recepção, que auxiliarão na compreensão da leitura como experiência estética e, por fim, as conexões da leitura.

O terceiro capítulo discute a situação das mulheres em contexto prisional, apresentando uma breve contextualização histórica do sujeito feminino cárcere, seguido de um descritivo sobre a prisão, suas particularidades e as inúmeras violações de direito as a que as mulheres são submetidas. Por fim é apresentado o Programa de Remição de Pena pela Leitura, uma vez que a educação no ambiente carcerário é vista como uma forma de inserção do indivíduo na sociedade, promovendo conscientização e transformação de sua condição atual.

O quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a construção desta pesquisa, o modelo utilizado no estudo, o *lócus*, as participantes, a geração de dados e os procedimentos de análise. O presente estudo está pautado em métodos de pesquisa qualitativo-intepretativista, que levam em conta as práticas sociais contextualizadas no âmbito das ciências sociais.

O quinto capítulo apresenta os resultados da análise conduzida com base nos dados gerados, por meio da qual é possível afirmar que a leitura proporciona às leitoras em privação de liberdade participar da vida do texto ao mesmo tempo que este dialoga com suas vidas. Por fim, no sexto capítulo, são tecidas as considerações finais.

2. POR UMA TEORIA LIBERTADORA

“A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre esta função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para este fim”

bell hooks – Ensinando a transgredir

2.1 A linguagem como prática dialógica: A alteridade como chave

Conforme aponta bell hooks no trecho selecionado para a epígrafe deste capítulo, a teoria só passa a ser curativa, libertadora e revolucionária quando a mobilizamos para este fim. Deste modo, trabalhar a leitura em contexto de privação de liberdade requer olhar para a língua e sua teoria como lugar de ação e interação, por meio da construção de uma filosofia da linguagem alicerçada em princípios da história e da sociologia, permitindo, assim, melhor compreensão das relações entre linguagem e sociedade e entre linguagem, pensamento e realidade.

Segundo Amorim (2004), a alteridade se configura como um elemento inerente à linguagem humana, destacando-se como um dos mais importantes traços distintivos em relação à comunicação animal. Nesse contexto, a linguagem se revela inseparável do diálogo, implicando a existência da resposta como um componente fundamental. Em outras palavras, falar é dirigir-se a outros que também se expressam verbalmente e, conseqüentemente, têm a capacidade de reagir e responder.

Deste modo, optamos por adotar nesta pesquisa a concepção dialógica de linguagem esboçada pelos teóricos do Círculo de Bakhtin⁵. Embora o foco de estudos do Círculo tenha sido a linguagem, a abrangência da teoria dialógica do discurso transcende os estudos linguísticos e configura-se como uma dimensão filosófica no trato do objeto de reflexão.

Em razão desta transcendência, observa-se que a orientação filosófica dos estudos do círculo encontra ressonância em diversas áreas, além das de

⁵ Rodrigues (2007) explica que a denominação ‘Círculo de Bakhtin’ foi dada a posteriori por estudiosos das produções do grupo de intelectuais russos que se reuniam regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medviédev.

origem, sem abandonar suas características discursivas que propiciam a compreensão da linguagem. Ainda que esses pensadores “jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (Brait, 2016, p. 9), é inegável sua contribuição para os estudos de linguagens devido à influência da teoria não somente os estudos linguísticos e literários, mas nas Ciências Humanas de maneira geral.

Para Bakhtin (2011), a noção de linguagem afasta-se da formalidade dos estudos linguísticos, que idealizam a língua como sistema abstrato de formas ou como produção individual da mente do falante. Assim, o interlocutor precisa reagir à teoria, sinalizando o que se aprende e o que é aprendido. Brait (2016, p. 10) lembra que o embasamento constitutivo “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.”

Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, Volochínov (2021) dialoga epistemicamente com duas tendências do pensamento filosófico-linguístico que tendem a direções diametralmente opostas, denominadas subjetivismo individualista (que considera a linguagem como expressão do pensamento) e objetivismo abstrato (que concebe a linguagem como sistema abstrato e instrumento de comunicação), a fim de apresentar uma concepção de linguagem que compreenda a língua como um lugar de ação e interação, por meio da construção de uma filosofia da linguagem que dialogue com os princípios da história e da sociologia, permitindo, por sua vez, melhor compreensão da relação entre linguagem e sociedade e a relação entre linguagem, pensamento e realidade.

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem é intrínseca ao seu uso e presente nas atividades humanas, de modo a atribuir-lhe caráter social, histórico e ideológico. Volochínov (2021) entende a linguagem como um lugar de ação e interação, sobretudo ao pensar em seu caráter dialógico, que não pode ser compreendida somente como objeto de estudo específico da linguística, pois deve considerar as esferas física, psicológica, fisiológica e social (da comunicação social organizada). De acordo com o autor, a enunciação consiste em um produto da interação entre sujeitos socialmente organizados e se transforma em diálogo por meio de um conhecimento que é, ao mesmo tempo,

peçoal e histórico. Consequentemente, a palavra – sempre ideológica e vivencial – é o elemento privilegiado da comunicação cotidiana, por estar presente em todos os atos de interpretação e de compreensão, ou seja, ela não é um produto da expressão individual de um sujeito e é sempre dirigida a um interlocutor. Para Amorim (2004) a alteridade sob a forma do diálogo e da citação é, pois, o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio um falante.

O Círculo de Bakhtin defende que a realidade da língua e a da interação discursiva são as mesmas, isto é, uma concepção enunciativa e dialógica de linguagem, uma vez que os sujeitos, ao se enunciarem, não se apropriam das formas prontas da língua de um sistema sígnico abstraído das relações sociais. A condição social de uso da língua atravessa a seleção das formas linguísticas. Dessa forma, os sujeitos do enunciado estão situados em contextos socioideológicos estabelecidos, nos quais é inerente o uso da língua, conforme se vê a seguir:

[...] a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.

[...] Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção socioideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. (Bakhtin, 2014, p. 100).

Para Bakhtin (2014), a linguagem não consiste em meio neutro incorporado pelo falante, pois está repleta de intenções de outras pessoas, visto que a língua enquanto discurso é real e concreta. Para o autor, a orientação dialógica é um fenômeno próprio a todo discurso, já que todo discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto.

Deste modo, as relações dialógicas consistem em “vínculos semânticos personificados” (Bakhtin, 2011, p. 374) nos quais acontecem dois movimentos: o retrospectivo, que remete às experiências passadas, e o prospectivo, que

antecipa as vivências futuras, nos quais “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (Bakhtin, 2011, p. 401).

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) destacam que os sujeitos interagem entre si por meio de enunciados, que consistem em unidades da interação discursiva, mesmo que um dado enunciado seja composto por apenas uma palavra. Nesse caso, a palavra adquire outro estatuto, uma vez que abarca toda a dimensão semiótica do enunciado. Assim, o que distingue o enunciado “é o fato de ele materializar o querer-dizer do sujeito em uma dada interação” (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012, p. 31).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2021) pontua que a construção do sentido advém do diálogo entre locutor e interlocutor na qual ambos desempenham papel ativo: “[...] cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. Toda compreensão é dialógica.” (Volóchinov, 2017, p. 232)

De acordo com Bakhtin (2015) cada palavra exala um contexto e todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Isso ocorre porque:

[...] a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra [...]. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que o falante tira a palavra!), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua. (Bakhtin, 2015, p. 69).

Isto posto, o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, pois é constituído da palavra alheia, em uma heterodiscursividade social que traduz a estratificação interna da língua e abrange a diversidade de todas as vozes socioculturais em sua dimensão histórico-antropológica (Bakhtin, 2015). Reside aqui a visão de linguagem como constituída por diferentes vozes em que o conceito de discurso “tem uma dimensão semiótica e uma dimensão social. Sem uma linguagem não há discurso, do mesmo modo que retirada essa linguagem

da interação, do seio social, ela não pode mais ser vista como discurso” (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012, p. 24).

Bakhtin (2013), em Problemas da poética de Dostoiévski, com o intuito de extrapolar os limites colocados pelos estudos da linguística e da estilística, assume o viés dialógico como norteador de suas reflexões:

[...] o problema está em saber sob que ângulo dialógico eles se confrontam ou se opõem na obra. Mas é precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo. [...] As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalinguística. [...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas. (Bakhtin, 2013, p. 208-209)

Assim, com base no pensamento bakhtiniano sobre a dimensão dialógica da linguagem, entende-se que a relação do sujeito com o mundo é sempre atravessada por valores materializados nos signos ideológicos, ou seja, é semioticamente mediada e não direta. Desta maneira, não há um mundo que se dá a conhecer, mas versões do mundo que são refratadas valorativamente nos signos. “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído” (Brait, 2016, p. 13).

Deste modo, Volóchinov (2021) indica que a objetificação da consciência se dá não somente por meio de signos verbais, mas também musicais e plásticos, visto que não há igualdade entre palavra e pensamento. Portanto, é possível admitir que os diversos sistemas sígnicos (linguagem verbal, gestos, música, pintura, entre outros) exercem função estabilizadora e definidora da consciência humana.

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

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento de comunicação discursiva. (Volóchinov, 2017, p. 219).

Portanto, é possível tomar a linguagem como capacidade específica dos seres humanos de se comunicar e produzir sentidos, mas também é possível considerar as linguagens como diferentes manifestações dessa capacidade:

Os sentidos podem manifestar-se de diversas maneiras: por meio de sons, como no caso da linguagem verbal, por meio de imagens, como na pintura, por meio de gestos, como nas línguas de sinais utilizadas pelos surdos. [Têm-se] linguagens não mistas, cujos significados se manifestam apenas de uma maneira: a escrita, a pintura, a escultura [...]; linguagens mistas, cujos significados se manifestam de diferentes maneiras, como o cinema, em que os sentidos são veiculados pelos sons da linguagem verbal e da música, pelas imagens da linguagem visual, etc. (Fiorin, 2015, p. 14).

Compreende-se, assim, que, em sua dimensão plural, as linguagens se constituem de forma diversificada, manifestando-se de muitas maneiras em toda e qualquer atividade humana por meio dos signos que permeiam o mundo, seja por meio de sons, imagens ou gestos.

A criação estética, composta por signos, expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Sendo assim, outro conceito que se relaciona com a alteridade no pensamento Bakhtiniano é a exotopia, que designa uma relação de tensão entre dois lugares: o do sujeito, que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. Assim, segundo Amorim (2004), o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior, sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.

No âmbito da cultura, a exotopia é o motor mais potente da compreensão. Uma cultura estrangeira não se revela em sua completude e em sua profundidade que através do olhar de uma outra cultura[...] Face a uma cultura estrangeira, colocamos perguntas novas que ela mesma não se colocava. Procuramos nelas uma resposta a essas questões que são as nossas, e a cultura estrangeira nos responde, nos desvelando seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentidos. Se não colocamos nossas próprias questões, nos desligamos de uma compreensão ativa de tudo que é outro e estrangeiro (Amorim, 2004.p.100)

Deste modo, olhar para o sistema prisional a partir de um olhar exotopico possibilita uma melhor compreensão deste contexto e permite ao pesquisador

responder suas próprias questões ao mesmo tempo que se coloca como agente a pesquisa. Isso implica um movimento duplo, o de tentar enxergar com os olhos das mulheres encarceradas e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar, sua posição singular e única no contexto de pesquisa e revelar o que não se pode ver.

Assim sendo, nas relações construídas pelos sujeitos, as linguagens possibilitam e viabilizam as trocas de experiências, produção de conhecimento, construção de novos objetos culturais e novas formas de interação. Volochínov (2021, p. 237) observa que “na composição de sentido não há nada que esteja acima da formação e independente da ampliação dialética do horizonte social.” Dessa forma, “não pode haver nada de absolutamente estável. Por isso, a significação [...] é [...] dilacerada por seus conflitos vivos, para depois voltar como uma nova significação com a mesma estabilidade e identidade transitórias” (Volochínov, 2021, p. 237).

Yunes (1995), em consonância com as teorias discutidas até este ponto, destaca que as linguagens desenvolvidas pelos sujeitos, bem como a língua materna, carregam traços de seu uso pelos falantes. Muitas vezes essas marcas não são conscientemente percebidas e atravessam nosso discurso pessoal. Isso nos leva à conscientização de que “nossa” linguagem coexiste com outras linguagens, resultando na compreensão de que o saber se constrói em um processo complexo/intricado de intercruzamentos permanentes entre vozes.

Em suma, a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin abrange a enunciação, associando-a com a sua materialização em discursos pronunciados por meio da ação concreta de sujeitos sociais e históricos em uma dada sociedade. É nesse panorama que se estabelecem articulações entre a linguagem, a leitura e as práticas sociais, conforme as discussões que se apresentam na próxima seção.

2.2 A leitura em perspectiva dialógica: olhando o sol para além das grades.

De acordo com Rojo (2009), com o desenvolvimento dos estudos sobre o ato de ler a partir da segunda metade do século XX, a leitura passa, primeiro, a ser vista apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação

de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto. Nessa visão, aprender a ler estava relacionado à alfabetização. Uma vez alfabetizado, o sujeito poderia “evoluir” da letra para a sílaba e desta para a palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando, desse modo, seus significados. É o que se denominou de fluência de leitura. Posteriormente, passou-se a evidenciar a leitura não apenas como um ato de transposição do código escrito para o oral, mas como um ato cognitivo, de compreensão, que demanda o conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos.

Num primeiro momento, com a concepção de língua como código, o foco estava na extração de informações textuais, para as quais foram descobertas muitas capacidades mentais de leitura, que, posteriormente, foram chamadas de estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor. Em seguida, o ato de ler passou a ser visto como um processo de interação entre o leitor e o autor, em que o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta interação. Para a assimilação das intenções e sentidos do texto, alguns recursos eram mobilizados, tais como: ativação de conhecimento de mundo, predição de propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou retomada de informações, comparação de informações, conclusões gerais e produção de inferências locais e globais.

A partir da década de 1990, a leitura passou a ser vista como o ato de se colocar em relação a um texto com outros textos anteriores a ele, nele enredados e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de intertextualidades, gerando novos textos (Rojo, 2009).

Assim, o sentido de um texto é construído na interação entre os sujeitos e o objeto textual, em uma atividade interativa e altamente complexa de produção de sentidos. Para Kleiman (2004), os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelo grau de formalidade ou informalidade do contexto, pelo objetivo da atividade de leitura, pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, diferindo segundo o grupo social. “Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler” (Kleiman, 2004, p. 14).

Ainda segundo Kleiman (2011), a compreensão de um texto é um processo caracterizado pela utilização de conhecimento prévio em que o sujeito leitor utiliza o que sabe na leitura para produzir inferências, tornando-a um processo interativo. Dito de outro modo, é mediante a interação de vários níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura, tais como o linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. “E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo” (Kleiman, 2011, p. 13).

Quando se mobiliza a pensar na leitura sob uma perspectiva dialógica, é importante considerar o leitor responsável pela efetiva realização de uma obra literária. Jouve (2002, 2012) elucida que o interesse pela leitura teve seu início quando as abordagens estruturalistas começavam a enfraquecer, a partir da percepção de que são inúteis os esforços em querer reduzir o texto literário a uma série de formas. É com a expansão da pragmática que os estudiosos da literatura passam a se interessar pelos problemas da recepção, sobretudo a partir dos estudos sobre a interação no discurso. Assim, “entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar” (Jouve, 2002, p. 13).

Nas décadas de 1960 e 1970, a Escola de Constância, na Alemanha, foi a primeira grande tentativa de renovação dos estudos dos textos a partir do deslocamento da abordagem texto-autor para a relação texto-leitor. Contudo, a Escola se divide em dois ramos distintos: a “Estética da Recepção” de Hans Robert Jauss, e a “Teoria do leitor implícito”, de Wolfgang Iser. Jauss (2002), ao destacar o papel do leitor como criador ativo na elaboração dos sentidos da obra literária, afirma que se faz necessário também reconhecer a experiência deste leitor e o seu tempo. Assim, é importante estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto-leitor, isto é, entre “o efeito” como momento condicionado pelo texto e “a recepção” como momento condicionado pelo interlocutor, para que ocorra “a concretização do sentido como duplo horizonte – do interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (JAUSS, 2002, p. 49-50).

De acordo com Jauss (2002), a obra literária só se impõe e sobrevive por meio de um público e a literatura, enquanto atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais. Para ele, o historiador da

literatura deve integrar-se à história das experiências sucessivas que os leitores viveram, uma vez que a maneira pela qual os leitores se apropriam do texto depende do que ele chama “horizonte de expectativas” (Horelou-Lafarge, Segré (2010 p.140/141). Iser (1996), por sua vez, se interessa pelo efeito do texto sobre o leitor, analisa o processo que vai do texto ao leitor, mostrando que liberdades e coerções o texto exerce sobre ele, ao mesmo tempo que pode ser objeto de leituras diversas (Horelou-Lafarge, Segré (2010 p. 139).

Para Iser (1996,1999c), o verdadeiro objeto literário não é o texto objetivo (fictício) e nem a experiência subjetiva (imaginária), mas a interação entre ambos. Nessa interação, “o texto ficcional deve ser visto como comunicação, enquanto a leitura se apresenta como uma relação dialógica” (Iser, 1996, p. 123). Assim, a interação texto-leitor requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, que provocam o efeito estético, o que não significa que cada leitor possa fazer as inferências que desejar, uma vez que a estrutura do texto, como instrução, tem a função de orientar a leitura. “O leitor tem o papel de produzir leituras inovadoras. Isso seria impossível se o próprio texto não fosse, em certo grau, indeterminado, deixando espaço para a mudança de visão” (Iser, 1999a, p. 12).

Viver um texto, evidentemente, não consiste em conformar-se diante do que está escrito. Significa, contudo, importar para sua vida fórmulas emprestadas da obra lida. Assim, o impacto da leitura na existência do sujeito é mais real do que se imagina. É de fato a “significação” da obra definida como a passagem do texto para a realidade que faz da leitura uma experiência concreta. Logo, o que a maioria dos leitores busca não é uma experiência desestabilizante, mas o contrário, uma confirmação daquilo que eles acreditam em resposta às suas próprias expectativas (Jouve, 2002, p.129).

Desse modo, a leitura se revela como uma operação de percepção, identificação e memorização de signos e, portanto, é compreendida como um fenômeno fortemente subjetivo. Assim, a partir desta concepção concreta, a leitura é compreendida como uma atividade de “antecipação, estruturação e de interpretação”.

Começando pela antecipação e a simplificação, essas atividades são compreendidas como dois reflexos básicos da leitura, explicados a partir do princípio essencial da troca linguística no qual o destinatário, para entender um

enunciado, precisa reconhecer nele uma intenção. Assim, ao abrir o livro, o leitor constrói uma hipótese global sobre o texto, antecipando e simplificando seu conteúdo narrativo (Jouve, 2002, p.75).

Uma dimensão importante a se considerar é a afetiva que, segundo o autor, “confere um certo charme à leitura”. Assim, a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor que são igualmente influenciadas pela dimensão afetiva. A emoção é o que o autor considera o princípio de identificação, uma parte essencial da leitura de ficção, por provocar admiração, piedade, riso ou mesmo simpatia. Neste sentido, “prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena”. Assim, desconsiderar a identificação da experiência estética e, conseqüentemente, o emocional, é condenar a experiência ao fracasso.

Noutra dimensão, chamada de processo argumentativo, a intenção de convencer está presente em toda narrativa. Jouve (2002, p. 21) explica que o texto é sempre analisável quando resulta de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, “mesmo no caso das narrativas em terceira pessoa, como discurso”. Deste modo, qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, nitidamente ou não, sofre atração por ele e, de certa maneira, é sempre interpelado.

Por último, Jouve (2002, p.22) ressalta o processo simbólico como outra dimensão a partir da qual “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”. Assim, a leitura confirma sua dimensão simbólica agindo no imaginário coletivo, independentemente da sua recusa ou da sua aceitação. Nesta construção, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações, baseadas na interpretação do leitor, que carrega suas histórias, vivências, sua cultura e os valores de sua época. Deste modo, o texto alarga o horizonte do leitor, abrindo-lhe um universo novo.

Contudo, a condição plural de um texto não legitima qualquer leitura realizada pelo leitor. De acordo com os teóricos, a recepção é, em grande parte, programada pelo texto e seria um equívoco pensar que o leitor pode tudo. Segundo Umberto Eco (1993), o leitor tem seus “deveres filológicos, cabendo a ele a tarefa de identificar, de maneira mais precisa as coordenadas do autor”. Existe de fato, como nota Eco (1993), uma diferença essencial entre “utilizar um texto” e “interpretar um texto” (aceitar o tipo de leitura que ele programa), embora

seja o universo textual um produto inacabado e seja imprescindível a participação do destinatário. De certo modo, nem todas as leituras podem ser consideradas legítimas (*apud* Jouve, 2002, p.61).

Assim, a recepção de um texto pode ser percebida a partir de dois polos: o de “espaços de certeza” e o de “espaços de incerteza”. Os espaços de certeza são pontos de ancoragem da leitura considerados mais explícitos, a partir dos quais se conhece o sentido global do texto. Já os espaços de incerteza, “remetem a todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor”. Dessa forma, temos na leitura duas dimensões: uma programada pelo texto e a outra, advinda do leitor. É nesta medida que se constitui o “pacto de leitura”, quando o texto programa sua recepção a partir de um certo número de convenções propostas ao leitor (Jouve, 2002, p.66-67).

O leitor, ao longo da história da leitura, assumiu uma postura muitas vezes subversiva ao não ceder à proposta imposta pelo livro. Entretanto, sua liberdade não pode ser considerada absoluta, já que existiam limitações nascidas das suas capacidades, convenções e hábitos em sua prática de leitura. De toda sorte, o comportamento do leitor assumiu uma nova postura, no tempo e no espaço, influenciando seu modo de ler (Chartier, 1999, p.77).

Com isso, o leitor escapou de uma condição marginal e pode, enfim, ser colocado no centro do debate. Desta forma, a leitura tornou sua condição singular e essa singularidade foi atravessada por aquilo que o fez semelhante a todos aqueles que pertenciam à mesma comunidade (Chartier, 1999, p.91).

A liberdade da fruição literária abriu uma dimensão para o leitor exercitar sua imaginação. A partir desta condição, todo o processo subjetivo desaguou nas emoções, nas relações de afetividade proporcionada pelo texto. A descrição do processo neurofisiológico da experiência literária dá conta desse mundo entreaberto que permite ao leitor escapar de si próprio.

Ao abordar a questão do prazer do texto e da fruição literária Barthes, reconhece a ambigüidade contida nas expressões “prazer do texto” e “texto de prazer” afirmando que “estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O ‘prazer’ é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto.” (BARTHES, 2015, p.28). Refletindo sobre as possíveis distinções entre o prazer e a fruição, Barthes (2015, p.31) afirma:

Temos, aliás, oriundo da psicanálise, um meio indireto de fundamentar a oposição do texto de prazer e do texto de fruição: o prazer é dizível, a fruição não o é. A fruição é indizível, interdita. Remeto a Lacan ('O que é preciso considerar é que a fruição está interdita a quem fala, como tal, ou ainda que ela só pode ser dita entre as linhas...'), ou a Leclaire ('... aquele que diz, por seu dito, se interdiz a fruição, ou, correlativamente, aquele que frui faz com que toda a letra – e todo dito possível – se desvaneça no absoluto da anulação que ele celebra') (2015, p.31)

Nas distinções barthesianas está implícita, portanto, a ideia de gradações de intensidade, que vão do prazer à fruição/gozo. O autor retoma a questão da ambiguidade destes termos e a ideia de diferentes graus de prazer afirmando que “há na prática textual toda uma gama, todo um leque de dispersões do sujeito: o sujeito pode ir de uma consistência (há, então, contentamento, plenitude, satisfação, prazer no sentido próprio) a uma perda (então, há anulação, fading, gozo).” Sendo assim, “temos de aceitar a ambiguidade da expressão ‘prazer do texto’, que é ora especial (prazer contra o gozo), ora genérica (prazer e gozo).” Constata-se aí, o entrelaçamento dos termos prazer, fruição, gozo, compondo um campo de significações que, ainda que em graus diferentes de intensidade, relacionam-se à noção de satisfação.

Deste modo, é importante ressaltar que, independentemente das distinções feitas entre prazer e fruição/gozo, Barthes não coloca peso maior ou menor no texto ou no leitor/fruidor, considerando sempre a relação que se estabelece entre os dois como duas forças que atuam reciprocamente, dialeticamente, dialogicamente. É nesta transação se dá a fruição literária.

Portanto, conceber a leitura como uma prática dialógica requer tratá-la como uma descoberta, uma invenção sempre renovada pelo leitor do sentido do texto, que não é unívoco, mas plural. “A leitura é uma atividade dinâmica, sempre em movimento, feita de antecipações, de previsões, é apropriação ativa do texto” (Horelou-Lafarge, Segré (2010 p. 139).

Na sessão seguinte serão mobilizados conceitos da estética da recepção que permitirão compreender a leitura como experiência estética e refletir sobre o processo literário, o comportamento do leitor diante das muitas transformações ocorridas ao longo do tempo nos modos de apropriação da leitura e como estas mudanças podem influenciar suas escolhas. Assim será possível, também, compreender o comportamento do leitor em contexto de privação de liberdade e o papel da leitura na prisão.

2.3 Por trás da página: a experiência estética.

Para que se possa refletir sobre a importância da leitura como experiência estética em contexto de privação de liberdade e o impacto que esta pode ter sobre os leitores, faz-se necessária a mobilização de conceitos da estética da recepção, já que, no cerne desses debates, coloca-se a figura do leitor, neste caso, das mulheres em privação de liberdade, como protagonistas do processo.

Assim, partilhamos nesta seção das ideias de Hans Robert Jauss (1994, 2002) e de seus estudos sobre a recepção, cujos pressupostos apontam para o leitor como elemento essencial do processo literário e, portanto, convergem para os estudos sobre a leitura em contexto de privação de liberdade.

O leitor em privação de liberdade se distancia da figura do “leitor modelo”, pensado por Eco (2002) como aquele que estabelece uma relação interpretativa, cooperativa e crítica com os textos e, caso os textos escolhidos se oponham a seu horizonte de expectativas, é receptivo e busca ampliá-lo. Não obstante, o leitor que surge no cenário prisional, como analisa Tinoco (2010), se aproxima do leitor real, um leitor de literatura que lê o mundo, que se manifesta, dialogicamente, como via produtiva de leituras.

Desse modo, é indispensável a este trabalho refazer parte dos caminhos percorridos pelos precursores da estética da recepção e da teoria do efeito estético. A entrada da estética da recepção no palco da teoria literária foi marcada pela conferência ministrada por Jauss na Universidade de Constância, em abril de 1967. A entrada dessa teoria revolucionou as concepções até então vigentes. E, a partir dela, percebeu-se uma interseção de teorias, até então invisíveis, que modificaram o cenário da história da literatura. (Zilberman, 2001, p.30).

Em sua obra *A história da literatura como provocação à teoria da literatura*, Hans Robert Jauss (1994) propôs uma nova discussão sobre as teorias de ensino de literatura existentes. Ele se preocupava com o abismo existente entre literatura e história, no que dizia respeito a sua natureza histórica e estética. Dessa maneira, Jauss expôs o processo de “fossilização” da história da literatura, ainda muito ligado a concepções herdadas tanto por uma como pela outra.

Contrário às teorias marxistas e formalistas – que se preocupavam, sobretudo, com os aspectos estruturais do texto, Jauss (1994) defendia novas

possibilidades de recepção de textos, nas quais as obras literárias não seriam apenas reflexos de fenômenos sociais ou corolários de um todo autônomo com seus elementos imbricados na sua organização interna, distante de qualquer influência histórica ou biográfica do autor. Em seus estudos, Jauss desloca o leitor da sua condição periférica e o coloca no centro, evidenciando o seu papel importante como sujeito sócio-histórico e produtor de significado:

A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. [...] Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (Jauss, 1994, p. 23).

Do ponto de vista de Hans Robert Jauss (1994), era urgente renovar os estudos literários e superar os impasses da história positivista, de uma interpretação voltada para si mesma ou de uma metafísica da escrita. Nesse sentido, para Jauss (1994 p. 23) “a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre texto e leitor”.

Foi, então, a partir dessa nova perspectiva de investigação, que a recepção das obras literárias apresentou um novo paradigma, fundamentado na relação entre texto e leitor:

A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato da recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (Jauss, 1994, p. 23).

Assim, a teoria da literatura passa a ter uma nova base, na qual o autor afirmava que o “texto é sempre recebido e interpretado diferentemente por leitores de diversos tempos”. Jauss (1994) defendia que é por meio da atualização que se reconstrói o processo histórico sob um novo caminho, mas, agora, atravessado pelo efeito e significado do texto, a partir da perspectiva do leitor. Como numa teia interligada pela comunicação, a obra de arte, então, foi

atravessada pela experiência e efeitos estéticos da recepção. (Jauss, 1994; Zilberman, 2001).

Considerado por Compagnon (1999) como o “projeto mais ambicioso da história literária”, o projeto de reformulação da história da literatura proposto por Jauss (1994) teve como base teórica sete teses que serviram de premissas e de orientação aos seus estudos metodológicos. As quatro teses iniciais se referem à estética literária, enquanto as demais versam sobre a história da literatura. Para este trabalho, interessa-nos tratar das teses iniciais e, sobretudo, da sétima tese, por examinar as relações da literatura com a sociedade, quando relacionadas com o comportamento social. A partir deste processo, torna-se evidente o efeito social, ético e moral da literatura sobre o leitor.

Na primeira tese, o autor considera a atualização da obra no ato da leitura como principal vetor de sua vitalidade, uma vez que a multiplicidade de leituras assegura o caráter mutável da obra. Assim, contrário às perspectivas de uma leitura anacrônica e presa a sua essência, Jauss recupera a historicidade da obra de arte e sua atualização na relação dialógica entre leitor e texto.

Na segunda tese, o autor chama atenção para o horizonte de expectativas do leitor, conforme destaca Zilberman (2001), examinando a experiência literária do leitor, recorrendo à recepção e o efeito de uma obra a partir de um sistema objetivo de expectativas que, com “mensagens implícitas”, de certa forma orientam a recepção e o destinatário.

Na terceira tese é possível observar que a não coincidência entre o horizonte suscitado pelo texto e o horizonte de expectativas do leitor promove um distanciamento estético, ao mesmo tempo em que determina o avivamento da obra, ao longo de diferentes épocas, em função da participação ativa do destinatário.

Na quarta tese, Jauss examina as relações entre texto e leitor de maneira aproximada, em sua época de aparecimento, contrariando a ideia de “presente atemporal”. Para o autor, “o texto é a resposta à pergunta do público.” Zilberman (2001, p.37), neste sentido, esclarece que, na proposta de Jauss, não se pretendeu “imitar a perspectiva do passado”, tampouco “modernizar o sentido do texto”, mas ocorreu o mais importante, em se tratando de uma “história dos efeitos”, a análise das “sucessivas recepções” acumuladas e incorporadas ao longo do tempo.

Apresentadas as teses consideradas de caráter estético, merece destaque a sétima tese, descrita por Zilberman (2001, p.39) como uma relação dialógica entre o leitor e a obra, fundamentada não só no estímulo à sua percepção estética, mas também como provocadora de reflexões morais, invasora, portanto, de um terreno muito caro, o “terreno ético”. Nessa perspectiva, é importante para o contexto prisional o que Jauss coloca em debate, ou seja, a função educativa e social da literatura no processo de emancipação humana.

Zilberman (2001, p.12) esclarece que “talvez o mérito principal da estética da recepção resida em que traz embutida esta concepção, procurando extrair dela uma metodologia para conhecer a literatura”. Assim, foi possível voltar o foco para o leitor, que passou a ser visto como o principal elo do processo literário. O resultado desta troca e desta experiência estética é o efeito no destinatário. Assim, a literatura cumpre seu papel social, propiciando ao leitor uma “leitura que produz um estranhamento no interior de suas vivências, mostrando possibilidades de outro universo e alargando sua compreensão do mundo” (Zilberman, 2001, p.55) e resgatando conhecimentos prévios:

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer ela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento desta experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento se faz experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispões seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao que se pode, então – e não antes disso – colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (Jauss, 1994. p. 28)

Em consonância com Jauss, Zilberman (2001) considera o horizonte de expectativa do leitor o efeito estético provocado pela obra como vias de acesso do destinatário a uma nova percepção da realidade. Dessa forma, não só o leitor assume o protagonismo no processo literário, mas também a leitura a sua função social. Considerando a leitura como prática social, a recepção literária representa um processo de envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a

obra, ou seja, elementos que permitem ao leitor não só identificar-se com o texto, mas também (re)significar suas experiências.

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões, objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (Jauss, 1994 p. 52)

Para Jauss (1994), a natureza eminentemente libertadora da arte, fundida aos papéis transgressores e comunicativos, evidencia-se pela experiência estética, que é composta por três atividades simultâneas e complementares: a *poiésis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, cuja concretização depende da identificação do leitor com a obra. O plano da *poiésis* corresponde ao prazer de sentir-se coautor da obra; o plano da *aisthesis* corresponde ao efeito provocado pela obra, de renovação da percepção do mundo que cerca o leitor. Por sua vez, o plano da *katharsis* corresponde à concretização do processo de identificação do leitor com a obra. “A definição de catarse mostra-se como basicamente mobilizadora: o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação” (Zilberman, 2001 p. 57). Esta função é provocada pela experiência estética e leva o sujeito à adoção de um modelo.

De acordo com Zilberman (2001) o resgate da experiência estética, cujo desdobramento passa pelos três momentos descritos, conclui com a relevância conferida ao processo de identificação. Desse modo, em se tratando de leitoras em privação de liberdade, como propõe esta pesquisa, é possível defender a ideia de uma experiência de leitura que considere a experiência estética, que leve em conta a realidade prisional e que atue “como propiciadora da emancipação do sujeito”, como portadora de liberdade, ainda que esta não ocorra de fato e que aparte o leitor do seu cotidiano por meio da construção de novos significados, renovando sua percepção de mundo. É nesse sentido que não é possível compreender a hermenêutica literária para fora da experiência produzida pela obra de arte e do seu efeito estético (Zilberman, 2001, p.51).

Mesmo em um ambiente de controle e de modulação de vontades como a prisão, é inegável a função catártica que a literatura exerce ao estabelecer uma

relação dialógica com o leitor e ao promover seu avivamento, por meio de suas provocações e reflexões. Alguns estudos têm revelado a figura de um leitor autônomo, capaz de se apropriar do texto e, imbuído de sua vivência, mesmo que muitas vezes considerada precária, suscitar suas próprias interpretações (Martha, 2011; John, 2004).

Assim, são imensuráveis as conexões possíveis que figuram no universo literário e na relação da leitura como prática social. Nesse sentido, cabe à sociologia da leitura estudar o leitor enquanto fator ativo no processo literário, com suas preferências, e compreender a sua intervenção direta na circulação e na produção de textos. (Fisher, 2006; Jouve, 2002; Chartier, 1998; Zilberman, 2001).

Steven Roger Fisher (2006), no prefácio da *História da Leitura*, discorre sobre o caráter desafiante e encantador da leitura. Para o autor, ler capacita e enriquece. Por estes motivos, enfatiza o autor que pequenas marcas pretas sobre a folha branca podem ser capazes de emocionar, ao mesmo tempo em que podem abrir nosso entendimento, nos inspirar de tal forma a ponto de reorganizar nossa própria existência e nos conectar com o mundo.

Pensando nesta perspectiva, a conexão entre texto e leitor é muito singular se considerarmos sua ligação com o mundo externo e suas transformações ao longo da história. Alguns estudos acadêmicos dão conta da literatura como espaço de (re)significação da prisão, justamente em função da conexão deste indivíduo com o mundo da leitura e da possibilidade de novos diálogos com o outro, mesmo que nem sempre haja espaço para o compartilhamento destas leituras (Martha, 2011; John, 2004).

Segundo Amorim (2004), a função da palavra no texto polifônico não é de bem caracterizar o personagem, mas de provocar o diálogo. Trata-se não somente de uma palavra que responde aos seus pares, mas que se dirige também a uma instância exterior. É a palavra do personagem se dirigindo ao leitor, que desempenha um papel próximo do sobredestinatário em uma atividade dialógica, por meio da qual são desenvolvidas alteridades infinitas.

Neste processo, sabe-se que o leitor utiliza os símbolos na recuperação de informações da sua própria memória, criando informações a partir da mensagem do escritor, produzindo uma interpretação que mescla elementos textuais com seu conhecimento de mundo e suas experiências no processo de

produção de sentido. Em instituições penais, os momentos de privacidade são raros e, por este motivo, compreendemos o ato de ler nestes ambientes como singular, de possível desconstrução de comportamentos moduladores e de ruptura da invisibilidade do sujeito, já que, como leitor, o sujeito é o protagonista, é aquele que constrói os sentidos da obra.

Na perspectiva da Estética da Recepção o leitor é considerado um sujeito que atua sobre o texto reconstruindo seus sentidos, o que imprime à experiência da fruição literária uma “função transgressora”, encontrada nos “caminhos clandestinos da literatura ficcional, assim como no caminho real dos processos literários [...] que permitem desvios em relação às manipulações do mercado.” Jauss (1994, p.59). Assim, a literatura lança-se como uma ponte em direção ao leitor pois “é efetivamente o próprio ato de que se sente como prática de fruição”, como aponta Barthes (2015,p.187).

Partindo desse pressuposto, é indispensável a esta discussão o efeito estético produzido pela interação texto-leitor. Nesse sentido, outro precursor do movimento que prioriza a figura do leitor e que complementa teoricamente esta discussão, é o alemão Wolfgang Iser (1999c), por meio da teoria do efeito estético, que será apresentada na seção seguinte e nos permitirá dimensionar o momento de concretização da obra, a partir da fenomenologia da leitura.

2.4 A liberdade na construção dos sentidos: a teoria do efeito estético

As teorias literárias admitiram por muito tempo as ideias e o propósito comunicativo do autor como limite do sentido do texto literário. Com o passar do tempo, o crescente interesse e o consequente desenvolvimento de outras teorias literárias, as intenções do autor se tornaram apenas uma das possibilidades na dos textos.

Os estruturalistas e os formalistas russos, por exemplo, admitiam que os significados possíveis de um texto literário estavam contidos no próprio texto, que, por si só, era um objeto autônomo de investigação. Neste caso, o papel dos leitores era desvendá-los e interpretá-los. Enquanto isso, os historiógrafos da literatura priorizavam a análise das características estéticas dominantes em determinados períodos. Jauss (1994) afirmava que essas teorias ignoravam o

leitor, o principal destinatário da literatura, pois nenhum texto literário é escrito para ser analisado ou dissecado, mas genuinamente para ser lido e vivenciado.

Para dar conta das vivências, Wolfgang Iser (1996) criou a chamada Teoria do Efeito Estético, com o foco voltado ao papel do leitor no processo de construção de sentido. Sua motivação surgiu da necessidade de compreender o que acontece quando um leitor dá sentido a um texto literário e qual o efeito de sentido gerado a partir desta interação.

Essa teoria foi precursora da chamada Antropologia Literária, criada para tentar responder questionamentos originados e não contemplados pela Teoria do Efeito Estético de Jauss. Deste modo, a interação texto-leitor é um dos aspectos fundamentais do pensamento de Iser. A atribuição de sentidos por parte do leitor (que preencherá os vazios típicos da subjetividade do texto literário) levará o texto à sua completude e o resultado desse processo é a experiência estética vivenciada pelo leitor. Esta experiência só é possível quando há interação com o objeto estético transformando-o em obra literária, que tem seus sentidos atualizados por meio da interação.

Uma vez que o objeto estético se converte em obra literária, ele passa a circular entre os sujeitos, que nele deixam suas marcas. Desta forma, o texto poderia ser pensado como um objeto que, pelos elementos que o compõem e pela maneira como é confeccionado, é em si mesmo portador de alteridade. “Não uma alteridade ausente que é evocada ou representada, mas uma alteridade que já está nas palavras e, sobretudo, no gênero empregado” (Amorim, 2004 p. 164). O outro, que vai ler e atribuir sentido ao texto, também é presentificado na medida em que um texto é objeto e pede para ser lido, que convoca outras vozes, e que só adquire existência quando alguém se dispõe a habitá-lo e por ele ser habitado. Nesse sentido, segundo Amorim (2004), o texto não precede o leitor, eles se co-constituem.

Na interação dialógica, segundo Iser (1999c), torna-se impossível saber como cada parceiro está sendo recebido pelo outro, todavia, a interpretação nasce da necessidade de preenchimento dos “espaços vazios” do texto, com base em “experiências dos outros à medida que conhecemos nosso comportamento e o dos outros” (Iser. p.103).

Assim, é necessário que o leitor elabore ideias, fantasias ou expectativas para ocupar os “espaços vazios” deixados pelo texto, considerando que este

último não é um sistema preciso. Quando os “vazios” não são ocupados com as projeções do leitor, ocorre um fracasso do processo de comunicação com o texto. “Para que nesta comunicação não ocorram falhas a atividade do leitor é de alguma maneira controlada pelo texto” (Iser, 1999c, p.104).

Dessa maneira, o processo de comunicação texto-leitor se põe em movimento e se autorregula sustentado pela relação dialética entre as ações de “mostrar e ocultar”:

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta. (Iser, 1999c, p.106)

Iser (1996), ao descrever os processos cognitivos e emocionais mobilizados pelo leitor no momento da interação com o texto, chama de repertório do leitor o conjunto de experiências vivenciadas previamente. O repertório do texto é o que o leitor identifica de familiar e é fundamental para o sucesso da experiência, propiciando a ligação entre os polos artístico e estético e possibilitando a leitura. Santos (2009) discorre sobre esta interação sintetizando o pensamento de Iser:

Para Iser, o leitor é um ser ativo cuja participação permite a existência da obra, dessa maneira, o sentido literário será sempre virtual (...) Cada leitor preencherá os vazios ou áreas de indeterminação de sua própria maneira, todavia, isso não quer dizer que o texto seja fruto da subjetivação do leitor, pois o preenchimento de vazios precisa estar em consonância com as disposições construídas pelo texto, o leitor implícito (Santos, 2009, p. 63).

Ao estabelecer uma relação entre o artístico e o estético, as dimensões do texto e do leitor, a experiência estética é caracterizada como uma relação individual e imanente, que não se repete e é diferente em cada vivência, uma vez que os leitores também o são e serão novamente caso releiam o mesmo texto em outro momento. O que torna a experiência estética um reduto de sentidos, que variam conforme se altera o polo estético, é a diversidade entre os repertórios dos leitores.

Essa experiência não se resume às sensações provocadas por textos escritos, codificados a partir da língua, mas pode se materializar, também, em textos multimodais e multissemióticos, que se utilizam de outras linguagens

artísticas, como a audiovisual, que também foi explorada nas oficinas de leitura. Assim, o objeto estético é o produto ficcional que envolve o leitor e constrói a interação com a obra. Ele se configura no polo artístico, ou seja, no planejamento do autor. A obra promove o efeito estético, a construção de sentidos por meio da apreensão do texto pelo leitor, trazendo como consequência a experiência estética.

O efeito produzido pelos textos literários libera um acontecimento. A investigação concernente a tal elaboração é o interesse central de uma teoria do efeito estético. O texto tem caráter de acontecimento porque rompe a realidade de referência ao selecionar elementos e ao combiná-los ultrapassa os limites semânticos do léxico (Santos, 2009, p. 92).

Elaborado a partir das estratégias de seleção e combinação, o acontecimento mencionado na citação é a atualização das possibilidades de sentido do texto ficcional, quando o leitor, a partir do seu conhecimento prévio, se depara com os vazios do texto, guiados pelo leitor implícito, e os preenche, viabilizando o processo de leitura.

Segundo Amorim (2004) o autor não tem uma verdade acabada sobre sua personagem e ele entra em diálogo e se deixa alterar pela palavra da personagem. O mesmo ocorre com o leitor, em um sistema de alteridades infinitas na qual se trata não somente de uma palavra que responde a de seus pares, mas que se dirige, também, a uma instância exterior. É a palavra autor se dirigindo ao personagem e do personagem se dirigindo ao leitor.

Uma vez viabilizado o processo de leitura, a experiência estética é capaz de emancipar o leitor, tornando-o capaz de compreender textos cada vez mais complexos e se envolver cognitivamente e emocionalmente com os mundos possíveis a partir da relação estabelecida com os textos. Sobre essa emancipação, Santos (2009, p. 44) afirma que “a leitura nos modifica e por isso modifica o mundo ao nosso redor, este por sua vez modifica nossas futuras leituras até o ponto em que não sabemos mais quem determina ou é determinado”.

A interação entre texto e leitor, conforme descrita por Iser (1996), pode acontecer em maior ou menor grau, a depender de alguns fatores, como o conhecimento de mundo do leitor, seu interesse prévio pelo objeto estético ou a forma como os vazios do texto estão dispostos. Considerando a existência de diversificados graus de interação, na leitura exige-se uma participação ativa do leitor, decorrente da necessidade de transformar as palavras em histórias. O

texto, então, é apreendido e, conseqüentemente, compreendido pelo leitor em um processo dinâmico. Cada elemento nele contido pode ser modificado e ter seus sentidos alterados em decorrência das novas leituras realizadas.

A escuta e o diálogo também são partes importantes do trabalho com a leitura em contexto de privação de liberdade e, por este motivo devem ser consideradas, também, na construção de sentidos. Para Bajour (2012), escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo.

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (Bajour, 2012 p. 25)

A partir da escuta e o do diálogo são construídas conexões entre texto e leitor, baseadas em subjetividade, alteridade, imaginação e pertencimento, de acordo com o que veremos na seção a seguir.

2.5 Um mundo entre parênteses: subjetividade, alteridade, imaginação e pertencimento.

Segundo Manguel (2017), o livro é muitas coisas. Pode ser um repositório de memória, um meio de transcender os limites de tempo e espaço, um local para reflexão e criatividade ou um arquivo da nossa experiência e da dos outros.

Para o autor, há uma propensão humana natural a encontrar em nosso ambiente físico “um sentido, uma coerência, uma narrativa, seja por meio de um sistema de leis naturais ou por meio de histórias imaginadas” (Manguel, 2017. p. 22). Sobre esta propensão natural que o ser humano possui de encontrar narrativas em seu ambiente, Antonio Candido (1998) já havia percorrido em seu famoso texto “Direito à Literatura”. Cândido afirma que ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. Pois a literatura é “o sonho acordado das civilizações e a nossa quota de humanidade”. Ela nos marca com traços essenciais de

inteligência, de afinamento das emoções, além da disposição para com o outro e a percepção da complexidade do mundo. Em suma, é um convite a desenvolver a alteridade.

Logo, independente da nossa vontade, a literatura está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola. Samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (Cândido, 1998, p.175)

Deste modo, ao considerarmos a literatura uma necessidade universal, passamos a considerá-la, também, como um direito. Contudo, numa sociedade marcada pela desigualdade, é difícil pensar que a arte e a leitura figurem entre os direitos humanos das classes menos favorecidas. Em “A Invenção dos Direitos Humanos”, a historiadora Lynn Hunt (2007) esclarece que desde o seu nascimento o discurso em torno da ideia de direito humano se mostrou controverso num aspecto crucial: a sua universalidade.

Nesse sentido, a autora explica que, para que os direitos humanos sejam efetivamente alcançados, seriam necessárias três qualidades elementares: naturalidade (inerente aos seres humanos), igualdade (o mesmo para todo mundo) e universalidade (aplicado por toda parte), o que equivaleria dizer: “todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente apenas e, sobretudo, pela sua condição humana.”

Entretanto, vimos ao longo da história humana que, nesta direção, foram dadas apenas “pequenas pinceladas na sua naturalidade”, conforme indica a própria autora. A resistência a sua “igualdade e universalidade permanece presente em nossa sociedade” (Hunt, 2007, p.19). Nesse sentido, outro historiador, Norberto Bobbio (2004), em sua obra *A Era dos Direitos*, também esclarece que mesmo sendo os direitos humanos desejáveis e, portanto, fins que são perseguidos, ainda não foram totalmente reconhecidos.

Vivemos em uma sociedade seletiva e carente de justiça social, na qual os direitos humanos são cada vez mais relativizados. Neste contexto, segundo Cândido, a obra literária tem o poder de reorganizar a nossa visão de mundo e nossos sentimentos, tocando nosso espírito por meio da palavra, conforme destaca Cândido (1998):

Como bem aponta o autor, as palavras organizadas não são apenas a forte presença do nosso código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. O caos originário dá lugar a ordem e por conseguinte a mensagem pode atuar. Uma boa notícia é de que toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (Cândido, 1998, p.177- 178).

Nesta direção, Todorov (2010) ressalta que “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. Então, considerando as transformações sociais e retomando as ideias de Hunt (2007, p. 31), no século XVIII as experiências culturais influenciaram diretamente os modos de organização política e social. Embora a autora admita que é difícil mensurar seus efeitos sobre as pessoas, é inegável o papel crucial que a literatura exerceu:

Ler relatos de tortura ou romances epistolares teve efeitos físicos que se traduziram em mudanças cerebrais e tornaram a sair do cérebro como novos conceitos sobre a organização da vida social e política. Os novos tipos de leitura (e de visão e audição) criaram novas experiências individuais (empatia), que por sua vez tornaram possíveis novos conceitos sociais e políticos (os direitos humanos). (Hunt, 2007, p.32).

É partindo dos pressupostos teóricos de Benedict Anderson em Comunidades Imaginadas que Hunt (2007, p. 30) defende a ideia de que os romances epistolares permitiram o florescer dos direitos humanos ao provocar o que chamou de “empatia imaginada”, o que seria, em resumo, um salto de fé, de crença de que o outro é uma pessoa como você. Assim, a partir dessa ideia de igualdade, os romances epistolares despertavam nos leitores os sentimentos mais íntimos, enquanto os relatos de tortura produziam essa empatia imaginada por meio de novas visões da dor. Essas experiências literárias, de acordo com a mesma autora, permitiram o redimensionamento dos direitos humanos, especialmente os direitos sobre o corpo, sua individualidade e sua inviolabilidade, criando um contexto social:

Por meio de suas interações entre si e com suas leituras e visões, eles realmente criaram um novo contexto social. Em suma, estou insistindo que qualquer relato de mudança histórica deve no fim das contas explicar a alteração das mentes individuais. Para que os direitos humanos se tornassem autoevidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos. (Hunt, 2007, p.32).

Nesta mesma linha, a filósofa Marta Nussbaum (1997) destaca que a literatura confronta as pessoas com a própria vida, fornecendo ferramentas que capacitam o ser humano a tomar decisões em sua própria vida a partir de uma série de confrontações que foram propiciadas pelo encontro imaginário com os personagens literários e as emoções que tais situações suscitaram. Nos moldes propostos pela autora, é a imaginação literária verdadeiro leitmotiv para travessia de sua obra – que exalta emoções e sentimentos, fazendo com que os leitores sejam capazes de participar imaginativamente da vida dos personagens literários e, assim, ter emoções, julgamentos e reflexões relacionados com essa participação.

Se a literatura revelou seu poder ao tocar profundamente as pessoas e possibilitar a elas o encontro com sua própria vida, a negativa deste direito também pode trazer seus efeitos. Cândido (1998) destaca que podemos nos tornar seres mutilados pela ausência da “quota de humanidade” proporcionada pela literatura e, certamente, seria essa a causa da impossibilidade de nos libertarmos do caos no qual, muitas vezes, vivemos. Lamentavelmente, em nossa sociedade o direito à fruição literária sofre os efeitos de classe e, para romper esse modelo de difusão e circulação de produtos literários, Cândido (1998) explica, ainda, que é necessária uma sociedade mais igualitária, sem estratificações:

O poder de sermos seduzidos pelos grandes clássicos, embora exista um abismo social entre classes, imposto pela desigualdade econômica. [...] De certa maneira, quando não são acessados a cultura erudita, o outro é lançado numa condição massificante, sofrendo das ausências dos bens considerados necessários a nossa sobrevivência. (Candido, 1998, p.190)

A falsa crença de que o refinamento cultural só pertence às classes dominantes, em função do seu poder de compreensão ou mesmo interesse, trata-se de um equívoco, uma vez que o privilégio da fruição é, simplesmente, negado às minorias, não cabendo em um universo de restrições o acesso à literatura. De acordo com a 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada em 11/09/2020, um contingente de cerca de 27 milhões de brasileiros nas classes C, D e E são consumidores de livros, enquanto 17 milhões são os compradores pertencentes às classes A e B.

Essa edição da pesquisa mostrou que, para 22% dos brasileiros que compraram livros em um período de três meses, o preço foi o principal fator de influência para a compra; mas, esse fator passa a ser mais importante para as classes mais vulneráveis: enquanto na classe A, o preço é fator de influência para 16%, na classe C a proporção chega a 25% e nas classes D/E, vai a 23%. Ao observar a renda familiar, a influência do preço praticamente dobra ao se comparar os indivíduos com renda familiar entre 5 a 10 salários mínimos (15%) e aqueles com renda de 1 a 2 salários mínimos (28%). Vale destacar que a população brasileira nas classes A e B, com maior renda, é bem menor do que a população nas classes sociais mais vulneráveis, o que amplia o impacto do preço elevado dos livros no acesso à leitura, tão fundamental para o desenvolvimento pessoal, humano e social do país. Diante disso, é “comum pensar que acessar esta prática não é um direito daqueles que vivem nas fronteiras da periferia” (Candido, 1998, p.190).

No entanto, refletir sobre a leitura no espaço prisional, notadamente um espaço de exclusão, e investigar seus efeitos sobre as pessoas encarceradas nos faz compreender, de um lado, as marcas deixadas pelo processo de confinamento e, de outro, as conexões que ela pode estabelecer.

Muitos anos passaram desde que Antonio Candido (1998) postulou sobre o direito à literatura e, de lá para cá, outras teorias se ocuparam não só da literatura como direito, mas do campo de complexidades a ela inerente, como sua difusão em diferentes suportes. Com novas percepções aliadas ao advento da tecnologia, também foram transformadas as relações interpessoais e passamos a uma nova condição: todos conectados numa comunidade universal de leitores, vivemos numa maré de informações, somos cidadãos da rede e, portanto, já não navegamos sozinhos. Enfim, “o mundo todo se transformou numa grande livraria” (Fisher, 2006, p.281).

Em todo o contexto literário, ocorrem transformações na prática pessoal de leitura e no comportamento do leitor. Entretanto, não podemos nos esquecer dos interesses do mercado editorial imbricados nestas relações. Neste sentido, a prática literária é atravessada por uma multiplicidade de leituras. (Horellou-Lafarge; Segré, 2010, Fisher, 2006). Assim, Chartier (1998) descreve o avanço tecnológico e a leitura do texto na tela como um mundo de possibilidades novas e ilimitadas. Segundo o autor, o texto revolucionou totalmente sua condição,

tornando-se indispensável ao permitir que o leitor possa submetê-lo a múltiplas operações (ele pode indexá-lo, anotá-lo, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo, etc.). Mais do que isso, ele se tornou seu coautor, uma vez que o leitor da idade eletrônica pode construir à vontade.

Por fim, recuperando as ideias de Manguel (2009), em *Uma história da leitura*, percebe-se o estreito contato entre o livro e o leitor como uma comunicação extremamente singular, sem a necessidade de mediadores. Em outras palavras, no processo literário, o livro e o leitor tornam-se uma coisa só e a sua fusão é completa. O contato entre livro e leitor torna a leitura uma ferramenta que aproxima aquele que lê de seus outros. Nesse sentido, a leitura pode ser utilizada para buscar o outro ou o eu que habita no outro.

O ser humano, apesar da evolução, ainda não conseguiu desenvolver empatia com seus pares. Há, então, a necessidade e a busca constante por este encontro. Deste modo, a alteridade é necessária. Ao humano deve ser dada a oportunidade de identificação *com* o outro, *como* o outro, *no* outro. Um outro que se aproxima, que se confunde com o eu.

Ricoeur, em *O Si-Mesmo como o Outro* (1990), explora questões de identidade sob uma perspectiva que considera o si-mesmo, em que a palavra “mesmo” atua como ênfase, indicando que se trata exatamente do ser, pois “reforçar é, ainda, marcar uma identidade” (Ricoeur, 1990, p. 13). Nesta obra, Ricoeur coloca em oposição o *idem* e o *ipse*. De um lado, a identidade-*idem*, que é imutável através do tempo, representa a mesmidade. De outro, há a identidade-*ipse*, aquela que trata da dialética do si e do diverso do si. Ricoeur sugere que

A ipseidade do si-mesmo implica a alteridade em um grau tão íntimo que uma não se deixa pensar sem a outra, que uma passa bastante na outra, como diríamos na linguagem hegeliana. Ao “como” gostaríamos de ligar a significação forte, não somente de uma comparação – si-mesmo semelhante a um outro –, mas na verdade de uma implicação: si-mesmo considerado...outro. (Ricoeur, 1990, p. 14)

Deste modo, a proposta do autor é que o si-mesmo aproxima-se do outro, o si-mesmo considerado como outro, em uma relação dialética de diferença, de busca pela identidade pessoal e reflexiva, busca sua identidade pela outridade. Neste sentido, consideramos que a leitura pode servir como meio que conduz ao outro e, em contrapartida, conduz ao si-mesmo.

O ser humano traz consigo um agregado de relações sociais inscritas desde os primórdios de sua vida, desde as primeiras palavras que o nomearam e lhe inscreveram num lugar social. Esse sujeito que se constitui a partir do outro vai respondendo e transformando objetivamente a realidade e a si mesmo. Cada pessoa se diferencia e se assemelha tanto no que se refere à materialidade dos fatos, dos materiais e instrumentos quanto na subjetividade dos sentidos atribuídos ao que lhe cerca. A relação de alteridade é constituinte do psiquismo humano.

Ao ler e ver a leitura como contato cultural, extrapolamos o senso meramente estético ou interpretativo de um texto. Levamos o estético para outros campos, traçando uma relação com aspectos culturais, psicológicos, de alteridade e de diferença. A leitura se consolida em uma verdadeira experiência do Outro. No ato de leitura, o sujeito deve se deixar impactar pela realidade da narrativa, que está, ao mesmo tempo, distante nas páginas do livro e muito perto, a ponto de ser possível tocá-la.

Ao analisar práticas de leitura, nos aproximamos imediatamente do seu caráter subjetivo e somos interpelados pela dúvida: “O que acontece quando lemos um livro? Quais as sensações, as impressões que a leitura desperta em nós?” Em resposta a estas perguntas, Jauss (1979) diz que o texto permite a “fruição estética”, uma experiência descrita por Barthes (2004) como colocar-se em estado de perda, de desconforto, abalando convicções históricas, psicológicas, seus valores. Em convergência com a Estética da Recepção, o escritor francês menciona que o leitor se coloca em crise e, nesta condição, é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que o prende a uma realidade, muitas vezes, constrangedora.

Para Yunes (1995), o efeito sobre o afetivo e o intelectual na recepção de um texto não se mede pela comoção inicial ou pelas lágrimas derramadas. Ao contrário, a clareza inicial desdobra-se de forma prolongada em fruição, deste modo:

Este movimento expande o prazer de forma gradual e intensifica o desejo de maior intimidade com as imagens desencadeadoras deste bem estar ou desta dor que não se esvai com o ato de ler.

A fruição decorre de uma percepção mista de necessidade, desliza sobre o tempo e não pesa sobre o leitor, na medida em que uma intimidade cada vez maior, uma interrelação cada vez mais ágil se faz

entre as leituras e os recortes de leitura produzidos por quem se coloca em interação com a obra (Yunes, 1995 p. 194)

Ler, portanto, torna-se uma viagem. Percebemos a confluência destas ideias na obra *A leitura* de Vincent Jouve (2002, p.108), quando o autor, ao discorrer sobre o ato da leitura, o compreende como uma entrada em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência e permite ao leitor, num primeiro momento, escapar da realidade para o universo da ficção e, num segundo momento, de maneira ainda mais surpreendente, voltar ao real, nutrido do fictício:

Ao ler um romance, aceitamos esquecer por um tempo a realidade que nos cerca para nos ligarmos novamente com a vida da infância na qual histórias e lendas eram tão presentes. Ao acordar o eu imaginário, normalmente adormecido no adulto acordado, a leitura nos leva de volta ao passado. (Jouve, 2002, p.115).

Percebemos, assim, que o imaginário de cada leitor tem um papel fundamental na representação. Jouve (2002) afirma que o leitor, neste processo, assemelha-se a um sonhador. E quando se pensa na leitura a partir de uma dimensão onírica, ela é fundamentada numa imobilidade relativa, uma espécie de vigilância restrita (inexistente para aquele que dorme) e, posteriormente, ocorre uma suspensão da postura ativa em favor de uma mais receptiva.

Nesse contexto, é possível considerar que o texto atua sobre o leitor, confirmando ou modificando as atitudes e práticas imediatas. Não se pode, assim, na experiência literária, negligenciar a dimensão estratégica textual que, para além dos desafios de emocionar e distrair, considerados prazeres explícitos, esconde os verdadeiros desafios de informar e convencer, considerados performáticos.

Nesta direção, em *O Fictício e o imaginário: Perspectivas de uma antropologia literária*, Wolfgang Iser (1996) afirma que as dimensões do fictício e do imaginário, que dão título à obra, integram as disposições humanas, fazendo parte do nosso cotidiano, de forma intencional. Assim, a ficção se distingue claramente da realidade empírica. Iser reforça que por constituição antropológica, o homem se alimenta de fantasias e, a partir desta postura, é possível a ele romper os limites entre o real e o imaginário.

Assim, a imaginação pode ser compreendida como uma ponte entre a razão e os sentidos, uma vez que, ao atravessar essa ponte, a realidade pode se transformar em ficção, como se experimentássemos uma espécie de intervalo temporal. Contudo, Iser (1996) chama atenção para o fato de que para romper o repertório de certezas, conhecido como saber tácito, justamente por evidenciar esta oposição natural entre a realidade e a ficção, é necessário substituir esta relação bipolar por uma tríade formada, neste caso, pelo real, fictício e imaginário. Assim, a dimensão do fictício passaria a ser iluminada e se tornaria vital ao texto:

Há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como a realidade social, mas que também pode ser de ordem sentimental e emocional. Estas realidades por certo não são ficções, nem tampouco se transformam em tais pelo fato de entrarem na apresentação de textos ficcionais. (Iser, 1996, p.14)

Do ponto de vista do teórico alemão, o texto ficcional se refere à realidade, sem, no entanto, esgotá-la. O “ato de fingir”, por sua vez, é o momento propício para a transcender os limites que permeiam a superfície textual e permitem estabelecer uma conexão com o imaginário. Experimentamos o imaginário de forma difusa e fluida, em situações que não são esperadas e, portanto, nos parecem, muitas vezes, arbitrárias. Contudo, Iser (1996) esclarece que o ato de fingir exige um objetivo para que sejam mantidas as representações de fins – elementos constituintes da condição do imaginário – diferentes do processo que ocorre nos sonhos e projeções, no qual o imaginário penetra em nossa experiência:

No ato de fingir, o imaginário ganha uma determinação que não lhe é própria e adquire, deste modo, um atributo de realidade, pois a determinação é uma definição mínima do real. Na verdade, o imaginário não se transforma em um real por efeito da determinação alcançada pelo ato de fingir, muito embora possa adquirir aparência de real na medida em que por este ato pode penetrar no mundo dado e aí agir. (Iser, 1996, p.15).

Vale observar que, quando se converte a realidade do mundo empírico em um signo diferente dele mesmo, a transgressão de limites se manifesta, simultaneamente, como forma irrealizada ativada pelo imaginário. Na outra extremidade deste processo de conversão, este mesmo mundo irrealizado se torna real, abrindo-se ao universo ficcional. O fictício é configurado, portanto, como o gatilho para o imaginário. (Iser, 1996, p.15).

Neste sentido, podemos nos perguntar: em que medida o mundo irrealizado do texto desperta reações e afeta, de certo modo, os leitores? Possivelmente, isto pode ser observado quando a “representação do sujeito enche de vida o mundo do texto e assim realiza o contato com um mundo irreal” (Iser, 1996, p.28). Neste aspecto, o fictício caracteriza-se como possibilidade de transição e permite o deslocamento entre o real e o imaginário, promovendo esta interação. Por meio dele se realizam diversos processos de troca. É desta abertura do fictício que se permite a presença do imaginário (Iser, 1996, p.31-32).

Assim, se o sonho simboliza o confinamento do sonhador num emaranhado de imagens; o devaneio, por outro lado, reside em formas, como alucinação. A loucura talvez seja a instância relativamente mais pura do imaginário. A irrealidade do objeto e sua consciência imaginante, segundo adverte Sartre, mesmo em momentos de alucinação ou mesmo no sonho, não podem ser destruídas (*apud* Iser, 1996, p.200).

A experiência literária na prisão pode representar um intervalo na rotina institucional de disciplina e de controle. Seria, por assim dizer, um momento de autossuspensão, uma possibilidade de colocar-se “entre parênteses”. A leitura em contexto prisional pode apresentar uma possibilidade de realidade carregada de ficção em que o leitor poderia, talvez, transitar entre o mundo real da prisão e o imaginário do texto.

Outro conceito que se alinha a esta discussão é o de “heteretopia”, presente no texto *De outros espaços*, de Michel Foucault. Neste texto, Foucault categoriza os espaços e polariza suas relações entre o real e o imaginário. O primeiro, nomeado de utopias, constitui-se por posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. Em breves palavras, trata-se de uma “sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade” (Foucault, 2001, p.415). Em suma, estes espaços constituem-se como espaços, essencialmente, irreais. Em contrapartida, Foucault apresenta o segundo tipo de espaço, chamado de heterotópico:

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, (...) lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de

contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais (...) todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (Foucault, 2001, p. 415)

Em suas postulações teóricas, Foucault (2001, p. 415) lança a metáfora do espelho, que foi pensada a partir da ideia de experiência e não do próprio espaço. Nesta nova configuração, o espelho é apresentado como uma “experiência mista, mediana”, entre a utopia e a heterotopia, entre o real e o irreal. Em outras palavras, seria “um lugar sem lugar”. Quando Foucault (2001) propôs uma lógica mais próxima da experiência e não do espaço, nos fez mergulhar novamente no conceito do imaginário:

O espelho... é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, *no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo*. (Foucault, 2001, p.415).

Sob a metáfora do espelho, o leitor permanece numa condição intermediária, podendo transitar entre o irreal – o utópico, o não lugar – e o real, o espaço definível. Com isso, ocorreria uma (re)significação deste processo, compreendendo-se o espaço virtual – que está do outro lado do espelho – como um lugar possível de retorno a si mesmo. E com um olhar totalmente voltado para si mesmo, de fato, este lugar se constitui onde se acredita estar (Foucault, 2001, p.415).

Portanto, o espelhamento permite ao leitor transitar entre mundos e é deste deslocamento que ele pode não só se transformar, mas também olhar o mundo de uma outra forma e, ao voltar-se para si mesmo, compreender-se melhor neste mundo. A experiência leitora abre uma porta para sua emancipação e, nesta hipótese, é possível ao leitor questionar os padrões sociais e culturais.

Neste sentido, torna-se pertinente a ideia defendida por Barthes (1971, p.105) em *Da obra ao texto*, quando alerta para o fato de que não podemos comparar a consciência a um espelho meramente passivo, a partir de uma concepção metafísica, de que apenas é um instrumento refletor. Pelo contrário, o autor deixa claro que a consciência não recebe nenhum estímulo externo que

não seja modelado de acordo com o seu próprio critério. Nesta concepção, poderíamos dizer que o convite a ser um outro é prontamente aceito por este leitor, que está ansioso para ir embora. Se pular o muro não é possível, viver outra vida talvez seja possível, mesmo que numa construção espelhada da realidade nas páginas de um bom livro, como mencionado por Todorov (2010).

Certamente, o ato da leitura na prisão resvala na possibilidade de o leitor atingir o ápice desta leitura, não apenas de maneira funcional, mas de forma intensa, numa experiência subjetiva. Esta singularidade, segundo Compagnon (2001), pode aproximar aquele que lê das verdades que o rodeiam e dos possíveis questionamentos produzidos a partir desta nova consciência da realidade. Levando-se em conta a disciplina moduladora de um corpo dócil proposta pelo sistema penal, mesmo que tacitamente, a literatura subverte toda e qualquer ideia de alienação.

Em nossa sociedade, existem várias práticas além da leitura que configuram outras formas simbólicas de sublimação, acessíveis a pessoas que podem escolhê-las. Contudo, no espaço da prisão, estas formas de sublimação são limitadas (Petit, 2008, p.92). Deste modo, se a prisão é, reconhecidamente, o ponto máximo de exclusão humana, a leitura representa um convite a outras formas de vínculo social, de compartilhamento de histórias, que podem revelar muito do que realmente somos. Historicamente, foi desta troca de leituras que o "círculo de pertencimento" humano foi ampliado para além do território familiar, para além do lugar onde se estava (Petit, 2008, p.94-95).

A leitura, para Petit (2008), é uma possibilidade de não se pertencer apenas a um pequeno círculo. Assim sendo, ao pensarmos nos círculos existentes na prisão com seus estereótipos bem definidos, a pessoa presa, quando elevada à condição de leitora, ganha uma nova classificação e, embora este fato não altere sua vida jurídica, esta condição o leva a uma nova percepção de sua identidade, menos rechaçada pelos olhos sociais. Nesta mesma linha de pensamento, Chartier (2001), em sua obra *Cultura escrita, Literatura e história*, evidencia que, dentro de uma comunidade, o estereótipo das pessoas que leem é de maior poder sobre as coisas. Assim, estes novos leitores podem escapar às diversas formas de controle:

Há um controle comunitário sobre a leitura em voz alta, que desaparece com a literatura silenciosa. Está última, é um perigo, pois

permite a cada um desenvolver seus próprios pensamentos a partir dos textos recebidos sem possibilidade de controle por parte da comunidade ou da autoridade. A figura do poder por um lado e a figura do leitor silencioso, por outro são antagônicas, como dois extremos de uma relação de obediência e imposição. (Chartier, 2001, p.156).

Pensando nesta perspectiva, se por um lado a leitura promove um distanciamento do indivíduo em relação ao poder, por meio da sua rejeição ao mundo, numa atitude moral, ética, religiosa e, radicalmente, crítica; por outro pode significar solidão, privacidade, podendo se reconstituir como um novo espaço público. São duas figuras distintas desta autonomia da leitura que, em resumo, permitem se subtrair ou se distanciar do mundo por meio de instrumentos críticos que se voltam, claramente, contra o poder (Chartier, 2001; Compagnon, 2001).

Desse modo, Petit (2008) assinala que a leitura traz a possibilidade de reorganização do universo simbólico ou mesmo do universo linguístico deste leitor, contribuindo com transformações reais ou simbólicas. Em uma possível mudança do paradigma social, seja na sua autorepresentação, seja nos níveis de sociabilidade, assim como nas suas relações como o mundo e consigo mesmo, escapar dos “caminhos preestabelecidos que levam a um beco sem saída” é recompor, sem dúvida, as representações de identidade e de pertencimento.

Em nenhum momento este estudo pretende defender a ideia do ato de ler como fonte de transformação imediata de indivíduos em privação de liberdade, uma vez que nossa história apresenta tiranos e perversos letrados. Também não se trata de reforçar a leitura como um projeto absoluto de salvação, mas de apresentar uma possível perspectiva de pertença e de reconstrução de identidade (Petit, 2008, p.100) para as mulheres encarceradas, uma vez que a leitura é capaz de romper um ciclo de exclusões e viabilizar novos acessos, minimizando as desigualdades.

A partir do exposto, entende-se que um novo território é configurado para reorganização do espaço, trazendo uma nova identidade leitora e ensejando a ideia de pertença. Nas instituições prisionais, quando se estabelece tal território por meio de práticas ou políticas públicas, o sujeito encarcerado, de certa maneira, conecta-se com realidades restritas e essa conexão pode impulsionar a (re)significação de sua realidade.

Segundo Batista-Santos e Dalbosco (2023), quando mulheres encarceradas se tornam leitoras, elas “rompem o silêncio que as acorrentaram por tanto tempo” e, a partir disso, podem (re)significar suas vidas, tornando-se sujeitos ativos do seu dizer. Na seção a seguir, apresentaremos as particularidades do sujeito feminino no contexto prisional e os desafios da leitura no espaço intramuros.

3.FERA, BICHO, ANJO E... A MULHER NO SISTEMA PRISIONAL

*Mil nações
 Moldaram minha minha cara
 Minha voz
 Uso pra dizer o que se cala
 Ser feliz no vão, no triz, é a força que me embala
 O meu país
 É meu lugar de fala
 Pra que explorar?
 Pra que destruir?
 Por que obrigar?
 Por que coagir?
 Pra que abusar?
 Pra que iludir?
 E violentar, pra nos oprimir?
 Pra que sujar o chão da própria sala?
 Nosso país, nosso lugar de fala*

Elza Soares – O que se cala.

3.1 O sujeito feminino no sistema prisional

Há mais de sessenta anos, a filósofa Simone de Beauvoir causou espanto à comunidade científica com a frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Desde que tal sentença foi proferida, mulheres das mais diversas posições sociais passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e estar no mundo não decorre “de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção” (LOURO, 2016 p. 17). Deste modo, fazer-se mulher dependia de comportamentos, preferências e dos “desgostos” que lhe eram ensinados de acordo com as normas e valores de uma determinada cultura.

A frase da filósofa permanece viva no imaginário social e, desde a publicação de “O Segundo Sexo”, a formação da identidade feminina sofreu uma

transformação e diversificação significativa. Nos domínios das ciências humanas, inúmeras discussões foram travadas a respeito da constituição do sujeito feminino e há um consenso de que a construção da identidade de gênero e da sexualidade se dá ao longo da vida, em um processo contínuo e infundável. Nesse contexto, nada é puramente natural ou predeterminado. Em vez disso, esses elementos se constituem no âmbito da cultura.

Ao longo de toda a vida, instâncias e espaços sociais tem o “poder de decidir e inscrever” nos corpos femininos as marcas e as normas que devem ser seguidas. “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes deste processo constitutivo” (Louro, 2016. p. 18). Diante disso, é possível tomar não só as prisões, mas a sociedade, como uma instância de poder pronta para ditar as normas. Conforme discorre Louro (2016):

A norma, ensina-nos Foucault, está inscrita entre as “artes de julgar”, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa (Ewald, 1993). A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se “naturalizar” (Louro, 2016 p. 22)

Dessa forma, a norma não preexiste nos corpos dos indivíduos, mas é atribuída a um sujeito, um corpo ou uma prática, quando relacionamos este sujeito a outro tomado como referência. Portanto, a posição do homem branco heterossexual, de classe média urbana, foi construída, historicamente, como a posição de sujeito ou a identidade referência. Isso, por sua vez, resultou em todas as outras identidades sendo percebidas como diferentes dessa norma. “A posição normal é, de algum modo, onipresente, sempre presumida e não é preciso mencioná-la. Marcadas são as identidades que dela diferirem” (Louro, 2016 p. 22).

Frequentemente, as marcas da diferença entre homens e mulheres são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas pelas práticas sociais e pedagogias culturais. Deste modo, é no interior de uma determinada cultura que uma prática adquire significado.

Conforme Helpes (2014), até a metade do século XX, a mulher que cometia crimes era frequentemente estigmatizada, vista de forma preconceituosa, e a sociedade recorria a explicações biológicas no intuito de justificar a suposta inferioridade da mulher e sua consequente incapacidade “natural” de cometer crimes da mesma forma que os homens. Nesse contexto, as “mulheres criminosas” eram vistas como indivíduos que desviavam de sua condição natural passiva e submissa.

Apenas na metade do século XX, quando o movimento feminista ganha força nas ruas e respaldo no âmbito acadêmico, é que se começa a perceber o surgimento de teorias baseadas em discussões sociais, econômicas e culturais sobre a criminalidade feminina.

Segundo Helpes (2014), a escola penal clássica atribuí a crime a uma escolha racional, enquanto a escola positiva o entendia como resultado de uma enfermidade de raiz individual ou social, que fazia com que alguns indivíduos não fossem capazes de agir racionalmente. O médico psiquiatra Cesare Lombroso (1836 – 1909) foi o expoente da escola positiva e, para ele, existia uma essência masculina e outra feminina, sendo que a segunda tem como característica natural a passividade, o que afastaria do cometimento de crimes.

De acordo com a autora, Lombroso defendia que as mulheres que cometiam crimes possuíam um organismo mais masculinizado e alguns traços físicos e psicológicos evidentes como assimetria craniana e facial, mandíbula acentuada, estrabismo, dentes irregulares, clitóris e lábios vaginais grandes e sexualidade exacerbada e pervertida.

Na transição das teorias da escola positiva para as teorias psicossociais, a prática de crimes passou a ser vista como a negação do feminino. A mulher criminosa, então, seria incapaz de cumprir seu papel na sociedade. Um proponente destas teorias foi o psicanalista Sigmund Freud, que argumentava que a mulher criminosa tentava se igualar ao homem devido à sua incapacidade de lidar com a inveja natural do pênis.

No período subsequente, na segunda metade do século XX, novas perspectivas e estudos sobre a criminalidade feminina começaram a ganhar destaque. No entanto, desta vez, essas abordagens foram moldadas pelo viés do feminismo, que desmitificou a ideia de que as condutas masculinas e femininas são universalmente determinadas. Essas teorias abriram espaço para

discussões que buscam compreender o gênero como uma categoria histórica, socialmente construída. Isso destaca que o conceito de gênero já existia muito antes do patriarcalismo.

A influência do sistema patriarcal é ainda muito presente na sociedade e sabe-se que o sistema prisional foi pensado por homens e, sobretudo, para homens. Contudo, com o surgimento e aumento da criminalidade feminina, as instituições precisaram se adaptar ao novo público, criando espaços exclusivos para mulheres e dando a elas condições de “cumprirem pena em estabelecimento próprio, observando-se os deveres e direitos inerentes à sua condição pessoal” (Brasil, 1984).⁶ No entanto, apesar dos dispositivos legais, ainda são muitos os desafios do feminino no cárcere, uma vez que, ao ingressarem no sistema prisional, as mulheres enfrentam outros problemas além dos que acometem a população prisional masculina.

De acordo com Queiroz (2015) em pesquisa realizada para seu livro “Presos que menstruam”, a primeira penitenciária feminina do Brasil foi fundada em 1937 por freiras da Igreja Católica. O local, chamado de Madre Pelletier, foi construído em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Até então, mulheres condenadas no Brasil cumpriam pena em cadeias mistas, nas quais frequentemente dividiam celas com homens, eram estupradas pelos detentos e forçadas à prostituição para sobreviver. Depois de muitas denúncias e discussões de estudiosos do sistema prisional, o Brasil, passou a construir presídios apenas para mulheres, a começar pelo Rio Grande do Sul.

O processo de criação desta instituição piloto, porém, passou muito longe do ideal. Liderado pela Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor, irmandade religiosa fundada em 1835 por Maria Eufrásia Pelletier, com sede em Angers (França), o presídio nasceu com o nome Instituto Feminino de Readaptação Social. Era uma casa destinada às mulheres que cometeram crimes, prostitutas, moradoras de rua e mulheres “desajustadas”.

O termo “desajustadas”, naquela época, podia significar uma série de coisas muito distantes do significado de desajuste. Eram mandadas para a instituição, por exemplo, mulheres “que tinham opinião”, moças que se recusavam a casar com os pretendentes escolhidos pelos pais ou até

⁶ Texto do artigo 37 da Lei 7209/84 | Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984

“encalhadas” que, por falta de destreza nas tarefas do lar, tinham dificuldades em arrumar marido.

Segundo relatos de Maria José Diniz, assessora de Direitos Humanos da Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do sul, as mulheres passavam por um processo de “domesticação”, tendo em vista que não necessariamente cometiam crimes, mas que deixavam maridos ou eram rejeitadas pela família. Na instituição, as mulheres eram ensinadas a bordar, cozinhar e depois eram mandadas de volta para a sociedade, para arrumar um bom partido e se casar.

Deste modo, os “afazeres domésticos” configuravam uma punição dada às mulheres que transgrediam as regras de uma sociedade patriarcal, em que a dominação feminina era um requisito para a manutenção do poder dos homens. A opressão das mulheres e a designação delas ao espaço doméstico revela, ainda hoje, a assimetria de gênero vigente na sociedade, na qual as “boas” mulheres são vistas como cuidadoras, como se naturalmente estivessem predispostas ao espaço privado, à manutenção da casa e à criação dos filhos, o que nos estudos feministas é chamado de divisão sexual do trabalho. O papel social dos homens é muito mais valorizado e a mulher permanece, ainda hoje, com a pecha de “rainha do lar”.

Com o aumento da criminalidade feminina, as freiras entregaram o presídio à Secretaria de Justiça, mas se mantiveram na direção por muitos anos. Durante a ditadura militar, em um pavilhão com quatro celas ao fundo da penitenciária, oculto por um matagal e uma gruta de Nossa Senhora de Fátima, foram escondidas presas políticas que eram continuamente torturadas. O fato só foi descoberto em 2012 pelo Comitê de Memória e Verdade do Rio Grande do Sul, que coletou uma série de depoimentos e documentos.

Conforme descrito por Daniela Diniz (2015 *apud* Germano *et al*, 2018), “[...] o presídio é uma máquina de abandono para a qual os sentidos da violência são múltiplos” (p. 210). No caso das mulheres, a violência pode se materializar das mais variadas formas. Segundo dados do Infopen mulheres,⁷ em presídios femininos podem ser encontradas as seguintes violações: dar à luz algemadas, indisponibilidade de espaço para gestantes e lactantes, apenas 3,2% das instituições penitenciárias têm berçário e somente 0,66% oferecem creche

⁷ Dados retirados do Levantamento Nacional de Informações penitenciárias – INFOPEN mulheres – Brasília 2019.

(Infopen, 2019). Outros problemas enfrentados pelas mulheres são a falta de visitas íntimas, o acesso restrito a produtos de higiene feminina, a tratamentos médicos e a serviços especializados em saúde da mulher.

Grande parte das mulheres encarceradas são, geralmente, responsáveis pela guarda de seus filhos. Quando o nascimento do filho se dá antes do cárcere, a prisão causa a ruptura dos laços familiares e quando o filho nasce durante o período do encarceramento, as condições para gestantes e parturientes costumam ser inadequadas. Sendo assim, fica evidente o caráter machista do sistema prisional brasileiro, que negligencia as necessidades específicas da mulher.

Tendo em vista o exposto, é importante observar que, ao dar à luz durante o cárcere, não apenas os direitos da mãe são violados, mas também os direitos da criança e o princípio constitucional da Individualização da Pena. Este princípio estabelece que “a pena não ultrapassará a pessoa do condenado” e, uma vez nascida no contexto carcerário, a criança, de fato, passa a “cumprir pena” junto com sua mãe.

De acordo com Elen Gerales, coordenadora do Projeto de Pesquisa “*Ouvindo as Ouvidorias do Sistema Prisional*”, em palestra realizada no Plenário da Câmara dos Deputados em 29/11/2018, o tratamento dado às mulheres no sistema prisional é masculino e, apesar de serem as que mais visitam, são as menos visitadas nas instituições, fazendo com que a solidão seja um tema constante nos momentos de escuta. Outra palestrante do mesmo evento, Susana Almeida, coordenadora de Políticas para Mulheres e Promoção das Diversidades do Departamento Penitenciário Nacional (Deppen), informou que 70% das mulheres privadas de liberdade têm filhos. Muitas ainda sem condenação, de acordo com dados do Deppen, o que causa um impacto social muito grande sobre as famílias.

A autonomia também é um grande desafio para as mulheres encarceradas, tendo em vista a permanência em uma instituição total⁸ e a falta de incentivo ao autocuidado, aliada à privação de itens básicos de higiene e

⁸ Conceito definido por Erving Goffman que indica “um local de residência ou trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. (Goffman, 2015 p.11)

beleza e a necessidade de seguir uma rotina rígida imposta pelo sistema. Uma vez presas, estas mulheres são despersonalizadas, ou, segundo Erving Goffman (2015), têm seu eu mortificado.

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu (Goffman, 2015. P, 24)

Ainda segundo Goffman (2015), é comum as pessoas atribuírem sentimentos do eu àquilo que possuem e, talvez, a mais significativa dessas posses não seja física, mas o nome que é atribuído no ato do nascimento. “Qualquer que seja a forma de ser chamado em uma instituição total, a perda do nome é uma grande mutilação do eu”. Principalmente se vem combinada com as consequências de regime disciplinar vigente em uma instituição prisional. Usar uniformes, andar de cabeça baixa, usar algemas para se deslocar dentro do estabelecimento ou, ainda, a impossibilidade de fazer contato visual com agentes de segurança, são técnicas que buscam a criação de “corpos dóceis”, submissos e de fácil trato.

Algo comum entre homens e mulheres encarcerados é a suspensão de alguns direitos, decorrentes da sentença criminal transitada em julgado. No que tange às mulheres, o processo de admissão em uma instituição total pode ser particularmente traumático ao precisarem deixar seus filhos, muitas vezes ainda crianças, aos cuidados de parentes ou ao serem admitidas gestantes, sem as condições mínimas e os cuidados necessários às fases da gestação.

As visitas íntimas também são um problema enfrentado pelas mulheres nos estabelecimentos prisionais. Constantemente as mulheres privadas de liberdade têm seu espaço reprimido e o instinto sexual contido diante da impossibilidade de realização de visitas íntimas com seus parceiros. Tal iniciativa reflete o tratamento de uma sociedade machista e patriarcal, na qual a mulher não tem os mesmos direitos que os homens.

O Estado opera como agente criminoso e criminalizante, pois ao construir prisões com estrutura inadequada para abrigar a população feminina, sem pensar em suas particularidades e submetendo as mulheres presas a tratamentos que não consideram suas necessidades, promove sua invisibilidade

e acentua a desigualdade de gênero. Além disso, a mulher, ao ser encarcerada, sofre uma sobrecarga de punição, além das situações já pontuadas, sendo duplamente estigmatizada pelo fato de se tornar criminosa e por ter ferido a ordem moral vigente sobre o seu papel na sociedade.

O modo como cada sujeito concebe e pratica seu gênero está mediado por todo um sistema de representações que articula o processo de subjetividade através de formas culturais. Os signos “homem” e “mulher” são construções discursivas que a linguagem da cultura projeta e inscreve na superfície anatômica dos corpos, disfarçando sua condição de signos atrás de uma falsa aparência de naturais, a-históricas (Richard, 2002 p. 143)

Em maio de 2019, o Ministério da Justiça divulgou dados sobre o número de mulheres presas no Brasil. Até a data de divulgação, eram 37,2 mil mulheres privadas de liberdade, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, o Infopen Mulheres.

O documento foi publicado pela primeira vez em 2015, cumprindo uma das metas da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. Até então, não havia informação ou análises sobre a inserção feminina no sistema prisional brasileiro. O documento trabalha com marcadores de raça, cor, etnia, idade, deficiência, nacionalidade, situação de gestação e maternidade entre as mulheres privadas de liberdade e disponibiliza informações que possibilitam o mapeamento das condições destas mulheres.

Apesar dos dados constantes no Infopen mulheres, outro estudo coloca o Brasil na terceira posição no *ranking* do encarceramento feminino. Trata-se do *World Female Imprisonment List*, um levantamento global sobre mulheres presas realizado pelo ICPR (sigla em inglês para Instituto de Pesquisa em Políticas Criminal e de Justiça) do Birkbeck College (Universidade de Londres), no Reino Unido. Esse levantamento foi apresentado pelo jornal Folha UOL, em reportagem de Fernanda Mena, na edição do dia 25/10/2022.⁹

O levantamento do ICPR indica que a taxa de encarceramento feminino no Brasil, em 2000, era de 6 presas para cada 100 mil mulheres, agora é de 20, o que coloca o país em 15º lugar no ranking proporcional – liderado por EUA

⁹Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/10/brasil-passa-a-russia-e-vira-3o-pais-com-mais-mulheres-presas-no-mundo.shtml> Acesso em: 06/01/2022

A mulher, subalternizada socialmente, muitas vezes vê no crime uma solução para seus problemas financeiros. Contudo, por estar em posição inferior na hierarquia do crime, acaba sendo presa pouco depois do delito e, uma vez no sistema prisional, o Estado não demonstra preocupação em adaptar tal sistema às necessidades das mulheres, tornando-se, assim, “presos que menstruam”.

A maneira como se prende no Brasil reafirma tanto o descaso histórico com os direitos humanos quanto a falta de atenção com as necessidades da mulher em contexto carcerário. Na seção a seguir, serão apresentadas as características do sistema prisional e as antigas justificativas que serviram para legitimar o encarceramento.

3.2 Capturando as borboletas: uma breve história das prisões

A história foi marcada pela criação de meios para refrear a destrutividade humana, sua violência e seus conflitos. Desta maneira, é impossível afirmar que o homem é bom por natureza. Partindo da premissa de “que os homens são os únicos animais que matam seus semelhantes por prazer ou orgulho”, talvez compreendamos melhor os sistemas de punição como a necessidade de autodomesticação humana e os meios mais utilizados de se “criar a paz entre si” (Zaluar, 2004, p.18).

Com base nas ideias de René Girard (1981), a antropóloga Alba Zaluar (2004) discute, em seus estudos, uma teoria na qual os mitos estariam fundamentados em histórias reais de violência. Assim, segundo a autora, a sociedade, quando envolta em desordem e conflito, em nome da paz social, exigiria o sacrifício de um escolhido em função do sofrimento causado por um suposto crime ou do desagrado causado aos deuses. Este seria o chamado “bode expiatório”.

Embora essa seja mais uma entre as inúmeras concepções culturais sobre o mal, é importante destacar que tais teorias poderiam explicar fenômenos ocorridos ao longo de nossa história, nos quais a coletividade se reunia com o objetivo de extirpar estranhos que ameaçassem a sua ordem interna, com práticas violentas e, muitas vezes, de forma sumária, como no caso de linchamentos físicos, morais, genocídios, terrorismo, entre outras.

Nasce daí, então, o Estado e as instituições de pena e castigo, sobretudo com o propósito de extinguir a ideia de vingança pessoal para o enaltecimento da chamada justiça. Contudo, não percebemos, de igual modo, o sucesso na sua criação, visto que “o bem não venceu o mal”. Percebemos, porém, nascido deste processo, um avanço nos casos de vingança coletiva, carregados de extrema emoção contra pessoas que, segundo uma visão social, exibiam sinais evidentes das vítimas sacrificiais, reconhecidas por suas marcas físicas ou simbólicas. (Zaluar, 2004, p.17).

No início, o corpo foi o principal alvo do castigo. Com o tempo, foi necessário readequar a proposta de punição. Foi assim que a resposta mais adequada, inicialmente, a tantas perguntas, se deu em forma da proposta de pena de prisão, conhecida então como a “pena das sociedades civilizadas” (Foucault, 1997, p.195). Deste modo,

a prisão foi uma peça essencial no conjunto das punições, marcando um momento importante na história da justiça penal. Fundamentadas nas sociedades industriais, pelo seu caráter econômico, as prisões aparecem como uma reparação. Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia que o crime lesou, não somente a vítima, mas a sociedade inteira. Esse caráter econômico-moral de uma penalidade contabiliza os castigos em dias, em meses, em anos, e estabelece equivalências quantitativas entre delitos e duração das penas. (Foucault, 1997, p.195).

Foi assim que, pautada nos ideais humanistas do século XVIII, presentes no artigo VII da Declaração dos Direitos do Homem, a pena de prisão teve como premissa a substituição da pena de banimento e a erradicação dos suplícios e proporcionou, aos poucos, o desaparecimento do corpo supliciado do cenário social. Assim, o corpo deixou, finalmente, de ser o principal alvo da punição, passando-se à suspensão do direito individual (Foucault, 1997; Rego, 2004). Em linhas gerais,

as práticas punitivas se tornaram públicas. Não tocar mais no corpo ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. [...] O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. (Foucault, 1997, p.16).

Noutras palavras,

o poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objetivo a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas, mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. (FOUCAULT, 1997, p.18).

Teoricamente, a prisão pode ter ganhado um novo contorno ao se pensar nas ideias de Foucault (1997, p.16): “um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos os educadores”. No entanto, em alguns casos, certas medidas de sofrimento, como tortura psicológica ou mesmo física, entre práticas de redução alimentar ou mesmo privação sexual são ainda impostas ao corpo do apenado. Portanto, essas transformações não representaram uma novidade visto que, veladamente, a reclusão também há muito fora utilizada por grupos sociais como estratégia de poder e instrumento de controle social (Rego, 2004).

A prisão para Foucault era um espaço para a suspensão de direitos individuais. No entanto, segundo Rego (2004), o encarceramento possuía ainda uma dimensão sagrada. Nesse modelo de pensamento, acreditava-se que o criminoso, quando submetido a condições degradantes de vida, teria pago pelo mal que fez à sociedade. Desse modo, o sofrimento seria uma ferramenta necessária à reparação das faltas cometidas, uma medida legalista em que se trataria o mal com o mal, contudo não se podia assegurar que a medida poderia constituir um instrumento de recuperação ou que poderia inibir novas transgressões (Rego, 2004).

No século XIX, a prisão teve seu caráter utilitário voltado para as classes vistas como “perigosas”, por ameaçarem o projeto da elite, voltado para os ideais democráticos. Por isso, neste contexto, utilizou-se a pena de prisão para exercer o controle social num momento de grandes conflitos econômicos. (Combessie, 2001 apud Rego, 2004).

Atualmente, a prisão pode ser identificada por suas diferentes lógicas sociais. Se recorrermos a Claude Faugeron (*apud* Rego, 2004), observaremos que o encarceramento revelou sua face neutralizadora, ao afastar do convívio

social o indivíduo perigoso para a sociedade. Partindo desse pressuposto, o encarceramento contemplou duas perspectivas importantes a se considerar. A priori, foi proposto como instrumento de diferenciação social ou ressocialização por meio do qual se cumpria a finalidade de proporcionar uma formação adequada, para que o criminoso pudesse reabilitar-se e voltar à sociedade; e, posteriormente, representou as relações pautadas no poder e no controle.

Segundo Rego (2004), as lógicas de detenção também se apoiaram nas justificativas das penas, sendo há dois séculos utilizadas como legitimadoras do encarceramento. Nesse sentido, a autora destaca quatro justificativas para a sanção penal:

1) A expiação, adotada também por Kant como "retribuição", pressupõe que ao condenado deve ser imposto o mesmo mal que ele causou. Segundo Durkheim, a pena protege a sociedade porque é expiatória. O criminoso deve reparar o erro que cometeu sendo castigado e submetido à mesma intensidade da dor que provocou. 2) A dissuasão, cujo objetivo é o de prevenir, de demover as pessoas a cometerem algum crime por meio do exemplo do castigo infligido aos condenados. Essa lógica utilitarista, que tem Beccaria como seu principal teórico, está voltada para o futuro, não tem cunho de reparação. O que aqui importa é a visibilidade da pena. A sociedade necessita ver as marcas dos corpos que sofrem. 3) A terceira lógica identificada por Pires surgiu no início do século XIX com o sentido de neutralização, isto é, impedir que o criminoso continue a cometer novos crimes, ao menos fora do presídio, porque lá dentro é mais difícil neutralizar a ação do interno. A pena mais eficaz neste caso é a pena de morte, "para neutralizar basta eliminar" (*pour neutraliser, il suffit d'eliminer* – p. 18). 4) A quarta e última justificativa da sanção penal é a readaptação, reeducação, reinserção etc. Esta justificativa é a única na teoria utilitarista a não fazer uso da pena de morte. (Combessie, 2001 apud Rego 2004 p. 229)

Cruzando as justificativas teóricas das sanções e as lógicas de encarceramento, observamos uma convergência entre dois princípios que regem a prisão: o da diferenciação social e o da readaptação dos condenados. A função da pena de prisão, neste caso, deveria estar baseada na recuperação do sentenciado. Contudo, raramente este objetivo é alcançado. Nas prisões brasileiras, por exemplo, assistimos a um processo dessocializante e degradante do sujeito sob a promessa de recuperação (Combessie, 2001 *apud* Rego, 2004).

Por este motivo, são tímidos os projetos de educação, trabalho entre outros, que, na prisão, objetivam a reintegração social do indivíduo. Neste processo, a lógica de readaptação, apresentada por Faugeron, é praticamente nula em relação a essa população e sua realidade. Considerando esta linha de

pensamento, as lógicas de detenção, de maneira geral, são aplicadas em conjunto.

Parece ser consenso entre os teóricos contemporâneos o reconhecimento de uma lógica de prisão extremamente perversa. Amarradas suas justificativas, como apresentamos anteriormente, o cumprimento da pena de prisão não se alinha a nenhum propósito de readaptação. Não causa surpresa notar que prevalece a lógica de neutralização do indivíduo, acompanhada da oportunidade única de seu aniquilamento. O que resta ao condenado é o cumprimento de sua sentença, muitas vezes em ambientes insalubres, que deixam claro o quão descartáveis são as vidas humanas encarceradas no Brasil.

Como num território protegido, a prisão é uma ilha rodeada apenas de silêncio. Além disso, se mostra impermeável a qualquer medida de ressocialização, o que a torna um verdadeiro depósito humano. Nesta perspectiva, Zygmunt Bauman (2005), quando concebe a prisão como um espaço destinado ao refugio social, destaca que os sujeitos seguem seus dias num cenário atravessado por rotinas de exclusão, sobrevivendo por trás de seus muros. Noutras palavras, são inimigos do Estado e por isso vivem a experiência de invisibilidade social:

Se antigas muralhas eram erguidas para defender as cidades, o muro de uma prisão nasce amedrontador e, brutalmente, pretende conter os inimigos de uma cidade doente, ou quiçá, conter a doença de uma cidade sã. Como um monstro devorador de esperança e alegria provoca uma experiência de um tempo de trevas. (Bauman, 2005 p. 41)

Em *Vidas Desperdiçadas*, Bauman (2005) classifica como refugio humano todos aqueles considerados desajustados sociais. De acordo com a tese do autor, tais indivíduos não atenderiam ao projeto social de “pureza original” e sua invalidação seria benéfica para a coletividade. Adotando esta postura, a sociedade manteria sua uniformidade e sua homogeneidade. Assim, todos poderiam respirar seguros e, de certa maneira, permanecer em paz.

Para mensurar o grau de desajustamento social, Bauman (2005) esclarece que um elemento essencial foi a ordem. Nesse sentido, cada peça dessa engrenagem deve estar em seu lugar e assumir o seu papel social. Dentro

deste modelo, não há espaço para o caos. Pensando assim, eis que surge uma nova lógica:

Se pensarmos no caos como o alter ego da ordem, ou seja, uma ordem enfiadamente negativa, na qual alguma coisa não está no lugar adequado e não executa a função apropriada, logo o mais indicado seria extirpá-lo da construção da ordem. Não há por que turvar a paisagem. Neste contexto, a ordem representa os limites e a finitude, enquanto o caos desnuda sua face, anunciando a infinidade de possibilidades e o caráter ilimitado da inclusão. (Bauman, 2005, 42-43).

Nessa nova lógica, é necessária a criação de fronteiras sociais que demarquem, com precisão, os limites daqueles que estão dentro e daqueles que estão fora. Para tanto, Bauman (2005, p.43) define a lei como o principal balizador desse processo. Como numa planta-baixa, o escritor polonês descreve o surgimento de um lugar destinado a todos aqueles que estão fora de limites, que, de certo modo, passam por um processo de autossuspensão como num hábitat circunscrito, marcado, mapeado e sinalizado. Em outras palavras, este espaço é a prisão – onde habita o caos – e onde este marginalizado/excluído será inserido.

As pessoas supérfluas estão numa situação em que é impossível ganhar. Se tentam alinhar-se com as formas de vida hoje louvadas, são logo acusadas de arrogância pecaminosa, falsas aparências e da desfaçatez de reclamarem prêmios imerecidos – senão de intenções criminosas. Caso se queixem abertamente e se recusem a honrar aquelas formas que podem ser saboreadas pelos ricos, mas que, para eles, os despossuídos, são mais como veneno, isso é visto de pronto como prova daquilo que a opinião pública (mais corretamente, seus porta-vozes eleitos ou autoproclamados) já tinha advertido – que os supérfluos não são apenas um corpo estranho, mas um tumor canceroso que corrói os tecidos sociais saudáveis e inimigos jurados do nosso modo de vida e daquilo que respeitamos. (BAUMAN, 2005, p.55)

Bauman (2005) enfatiza que, quando se pensa nos marginalizados como um corpo estranho ou mesmo uma doença infecciosa, a ideia de que tais indivíduos corroem o tecido social saudável é naturalizada e, portanto, seria aceitável a aplicação de medidas extraordinárias para a manutenção da saúde da sociedade e do seu “funcionamento normal”.

O encarceramento promoveu um processo histórico de assepsia social, com vistas à separação do bom e do ruim, da neutralização daquilo que impede o funcionamento social harmônico e coeso. Assim, as prisões converteram-se em depósitos humanos, mascarando uma realidade social trágica e excludente.

Na seção a seguir, apresentaremos a prisão como aparato estatal dedicado à execução da pena de privação de liberdade, como agente de violação de direitos das mulheres, mas também como cenário para aplicação das técnicas de Justiça Restaurativa.

3.3 A lógica e a (i)lógica do encarceramento

A prisão, como instituição dedicada à execução da pena de privação de liberdade, é a última instância dos órgãos de controle dos administradores da justiça dentro dos aparatos do Estado. Assim, de acordo com Bergalli *et al* (2015 p. 136), embora suas funções tenham um alvo de punição ou de ressocialização, conterão sempre um caráter político.

Mais precisamente, de acordo com os autores, a função do cárcere possui as mesmas premissas ideológicas que revestem as outras instâncias, formais e informais. No cárcere entra em cena o mesmo padrão de ação destas instâncias, cuja ideologia faz parte das normas do consenso. Coloca-se como uma opção política do modelo liberal autoritário que alicerça o Estado democrático atual.

A disciplina de conformidade às normas sociais, ensinadas pelas instâncias informais e reforçadas pelos meios de comunicação, está localizada no centro da prática de prisão e a ela estão subordinados os demais objetivos das penas de privação de liberdade. Deste modo o cárcere consiste na:

Instância social na qual o controle é exibido em sua plena autoridade sobre o indivíduo, o regime disciplinar também se baseia no cumprimento mais absoluto das normas, que atingem até a obrigação laboral e a restrição sexual.

Portanto, durante a execução da sentença, um preso é identificado como de bom caráter, interessado na ressocialização, quando mostra sua capacidade de obediência e submissão à autoridade absoluta do Estado, diretamente delegada ao oficial. (Bergalli, Roberto. 2015, 138).

É indiscutível o agravamento da crise no Sistema Penitenciário Brasileiro, sobretudo na última década. Se de um lado percebemos um aumento vertiginoso do encarceramento, com a marca de 826.740 presos,¹² de outro temos a precariedade das condições dos presídios para onde são mandadas as pessoas, embora o Brasil disponha de normas e diretrizes políticas que, pelo menos

¹² Dados retirados do 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023)

oficialmente, refinam e sofisticam as promessas da manutenção dos direitos sociais dos presos (Chies, 2013, p.17).

Apesar das evidentes e recorrentes reflexões e críticas sobre o encarceramento e suas consequências, reverberam discursos sociais fundamentados no recrudescimento das leis e numa política austera de aprisionamento. Durante os últimos 20 anos houve uma mudança de percepção com relação à ideia de que não vale a pena apostar no apenado, de que muitas pessoas são irreversíveis, fazendo com que o sistema tenha um papel de contenção. Essa perspectiva é respaldada na ideia de vingança e apoiada pelas pessoas que defendem este modelo, querendo que o apenado sofra, porque ele fez o mal e precisa receber parte deste mal em troca.

As prisões brasileiras pouco praticaram o que estabelecem a Constituição Federal, a Lei de Execuções Penais e os tratados internacionais firmados pelo Estado e, ainda menos, inovaram em políticas penitenciárias. Com um largo histórico de superlotação, privações materiais, violência e arbitrariedades, suas respostas são movidas pelas demandas sociais em função do crescimento do crime e pela instabilidade das instituições penais. Com pouca intervenção do poder público, as soluções limitam-se à expansão da oferta de vagas.

Por conta disto, Adorno (1991) afirma que “não há mais espaço para a inocência”, uma vez que não é possível pensar em uma cidade sem violência e passou-se a conviver com o sentimento contemporâneo do medo e da insegurança. A maior parte das prisões brasileiras é marcada pelo adensamento da sua massa carcerária. A falha na dinâmica de segurança interna dos presídios desfavorece a manutenção da ordem interna, representada pelas rotinas de trabalho, educação, atividades de esporte, lazer e cultura – direitos consagrados em convenções internacionais. Com isso, é evidente a inexistência de boas expectativas em torno do comportamento do preso e a fragilidade do sistema pena;

Assim, é declarada a falência das nossas prisões. (Adorno, 2002, p. 14). Durante a ditadura militar (1964-1985), o sistema penitenciário foi completamente envolvido pela política de segurança nacional. Adotando como diretrizes a contenção da oposição política e da criminalidade a qualquer custo e o encarceramento arbitrário de suspeitos e perseguidos, essa política contribuiu para a superlotação das cadeias públicas e presídios. Nesse contexto,

arbitrariedades, tortura e maus-tratos aos criminosos comuns, há décadas vigentes nas prisões brasileiras (Adorno, Salla, 2007), parecem ter se expandido.

Com efeito, a razão dessa realidade estaria associada ao descaso do poder público, sobretudo, pela prevalência do perfil de subcidadãos alimentado pelos veículos de comunicação. Neste contexto, há mais de uma década e em crescimento, o encarceramento apresenta um recorte significativo de classe e de cor, traduzido pelo elevado número de indivíduos de baixa renda, em sua maioria negra e com largo histórico de direitos desrespeitados (Azevedo; Lemgruber, 2015; Adorno, 1991).

Não se trata aqui apenas de falar da representação estética do espaço da prisão, mas de falar daquilo que não se diz – do que permanece interdito – dos efeitos colaterais que a pena causa ao preso e, a longo prazo, à sociedade. Desse modo, conforme enfatiza a socióloga brasileira Julita Lemgruber (2015), numa entrevista concedida a Revista do Instituto Humano Unisinos (IHU), é hipócrita dizer que se priva alguém de liberdade para que essa pessoa possa aprender a viver em liberdade. Como transformar o criminoso em não criminoso com uma política de repressão, militarização e destituição de direitos? (Lemgruber, 2015)

Em meio a um sistema permeado por violações de Direitos, uma alternativa tem surgido como técnica de resolução de conflitos que prioriza a interação entre os sujeitos envolvidos na controvérsia, buscando restabelecer vínculos e obter solução consensuais. Deste modo, a justiça Restaurativa pode ser compreendida como a busca da solução de conflitos por meio do diálogo e da negociação, com a participação ativa da vítima e do seu ofensor. De acordo com Howard Zehr (2015), a Justiça Restaurativa se ergue sobre três pilares simples: os danos e as consequentes necessidades (dos vitimados em primeiro lugar, mas também da comunidade e dos que causaram o dano); as obrigações (do ofensor, mas também da comunidade) que advém do dano (e que levaram ao dano); e o engajamento das pessoas que detém interesse legítimo no caso e na sua solução. Em síntese:

A justiça restaurativa requer, no mínimo, que cuidemos dos danos sofridos pela vítima e de suas necessidades, que seja atribuída ao ofensor a responsabilidade de corrigir aqueles danos, e que vítimas,

ofensores e a comunidade sejam envolvidos neste processo. (Zehr, 2015. p. 41)

Portanto, embora a Justiça Restaurativa reconheça a necessidade de autoridades externas e, em alguns casos, decisões cogentes, ela dá preferência a processos colaborativos e inclusivos e, na medida do possível, que levem a desfechos alcançados consensualmente em detrimento de decisões impostas.

Legalmente, a Resolução 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, conceitua, estrutura e norteia a prática restaurativa. A partir desse instrumento legal é possível extrair que a Justiça Restaurativa é formada por um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa a conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e de violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano são solucionados de modo estruturado, com a necessária participação do ofensor e, quando houver, da vítima, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos capacitados em técnicas de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa.

De acordo com a resolução, as práticas restaurativas têm como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro. Segundo Paciornik *et al* (2020), a Justiça Restaurativa existe para conscientizar as pessoas sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores da violência, pois acredita-se que, desta forma, pode fornecer uma alternativa ao clássico modelo punitivo, ineficaz no rompimento do ciclo da violência.

De acordo com Paciornik *et al* (2020) o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJPR) tem adotado medidas para resgate das mulheres encarceradas a partir de práticas restaurativas, com o propósito de impedir nova prática delitiva. Segundo o autor, são utilizados métodos restaurativos como os Círculos

de Construção de Paz, uma expressão dos processos circulares nos quais as mulheres infratoras falam, ouvem e discutem entre si as circunstâncias que motivaram a infração praticada.

A conscientização sempre é o foco da reunião. Esses encontros funcionam como verdadeiras terapias por meio de métodos cognitivos comportamentais entre as mulheres, os familiares e a rede de proteção, dando estrutura para que a mulher infratora encontre, por si, a porta de saída do tráfico (como visto, um dos crimes mais comuns por elas praticados), para que seus filhos possam ser encaminhados à escola, para que consiga, enfim, ter condições mínimas de se afastar das pessoas que a inseriram no mundo do crime. (Paciornik *et al*, 2020 p. 29)

Os filhos são motivo de grande preocupação para as mulheres encarceradas, conforme mencionado em outras seções deste trabalho. Enquanto alguns nascem dentro dos estabelecimentos prisionais e vivenciam as consequências do cárcere, outros, com a prisão de suas mães, acabam desamparados ou sob a tutela de parentes. No fim das contas, as crianças são uma das maiores vítimas do encarceramento feminino e a prisão representa, na prática, o abandono social e institucional.

Devido à especificidade do tratamento do público feminino nas prisões, foram adotadas pelos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) as Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras, conhecidas por Regras de Bangkok. Essas normas visam dar atenção às especificidades de gênero no encarceramento feminino, trabalhando conjuntamente as questões de gênero, raça e classe social como elementos fundamentais que se relacionam e promovem um círculo vicioso de criminalidade. Assim, por meio da análise dos fatores que levam ao encarceramento feminino e do trabalho conjunto entre os órgãos responsáveis, é possível propor alternativas à criminalidade feminina por meio da justiça restaurativa.

Nessa perspectiva, segundo Paciornik *et al* (2020 p. 31), “afigura-se que é por meio da justiça restaurativa que se tem a chance de escrever uma nova história para essas mulheres, na medida em que essas práticas restaurativas partem da consideração das circunstâncias que levaram essas mulheres à prática delitiva.”

A justiça restaurativa, ao aplicar o princípio da transformação do ser humano para propiciar à mulher infratora uma reflexão sobre seus erros e sobre as circunstâncias que os originaram e, principalmente, dar-lhe espaço de fala, valoriza sua dignidade, princípio constitucional tão violado ao ingressar no sistema penitenciário.

Considerando que a criminalidade feminina decorre de fatores múltiplos como gênero, raça, classe social e, especificamente no Brasil, a política de drogas adotada, a “prisão tradicional” não pode ser a única resposta colocada em prática pelo Estado. Sabe-se que a discriminação múltipla ou interseccional é uma realidade mundial, que não pode ser negligenciada, mas tratada de forma efetiva pelo Estado por meio de políticas que visem a reflexão sobre os erros e a consequente diminuição da reincidência criminal. Por este motivo, pensar na Justiça Restaurativa como medida que estimule decisões e promova a responsabilidade e reparação de danos associada à possibilidade de dar voz às mulheres encarceradas pode ser uma medida eficaz contra a reincidência.

3.4 Canta lili: a remição pela leitura

A leitura no Brasil tem sido objeto de estudos ao longo dos anos e se por um lado o incentivo à leitura a partir de políticas de distribuição de livros, especialmente por meio de programas do governo, pode indicar a disseminação do objeto livro para significativa parcela da população, por outro, o mercado editorial que cresce em número de publicações de qualidade editorial, queixa-se da pequena venda.

Nas escolas, a oferta de leituras coletivas ainda é pequena e poucas vezes incorporada ao projeto político pedagógico, além de terem pouca expressão nas práticas pedagógicas de professores e na vida acadêmica de alunos, conforme demonstram pesquisas realizadas para avaliar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2011 (BRASIL, 2011), e para diagnosticar a situação das bibliotecas escolares no Brasil, em 2009 (BRASIL, 2011b).

Para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, nos últimos anos, vários são os encaminhamentos legais que vêm sendo discutidos e implementados para a consolidação de uma política nacional que

garanta o direito à educação, previsto na Lei de Execuções Penais. Dentre eles, destacam-se a aprovação das Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) n. 3, de 11 de março de 2009 (BRASIL, 2009a) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), que regulamentam as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Em ambas as resoluções, além da elevação de escolaridade, a leitura é considerada como fundamental no processo educativo, sendo um dos meios alternativos para a ressocialização do preso.

Em abril de 2008, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPPEN) do Ministério da Justiça aprovou, em parceria com os 27 estados da federação, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário, composto de 22 metas definidas pela União e que abrangem, de forma ampla, as necessidades existentes no Sistema, para que se possa reestruturar o atual modelo penitenciário. O Plano visa alcançar o compromisso dos estados com o investimento em diversas ações de âmbito político e administrativo, almejando como resultado “um sistema mais humano, seguro e que atenda à legalidade quanto ao tratamento básico a ser dispensado à pessoa em situação de encarceramento” (Brasil, 2008).

Entre as 22 metas, uma delas estimula que os estados criem bibliotecas nos estabelecimentos penais, afirmando que “o incentivo à leitura tem sido considerado um dos meios alternativos para a ressocialização do preso. Ele passa a ocupar melhor o tempo e a desenvolver um raciocínio crítico sobre o mundo em que vive” (Brasil, 2008). Seguindo nesta mesma direção, após aprovada a Lei que regulamenta a remição pela educação, o DEPPEN resolveu aprovar a resolução 391, que disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário (Brasil, 2021).

Para Foucault (2012), o cárcere tem como finalidade a “humanização” das pessoas privadas de liberdade, mas está longe de reeducar. Segundo o autor, a prisão é um lugar que serve para intensificar a criminalidade, na maioria das vezes, pois, ao tornar a detenção uma pena por excelência, ela inicia processos de dominação característicos de uma justiça que se diz igualitária, “mas que é investida pelas assimetrias das sujeições disciplinares” (Foucault, 2012, p. 224). Ainda segundo o autor, “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não “encontramos” o

que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão” (Foucault, 2012, p. 224).

A partir dessas afirmações entende-se que, apesar de não podermos, neste momento, substituir a prisão, devemos torná-la mais humanitária e passível de transformação. Nesse sentido, desenvolver práticas de leitura pautadas em princípios que desenvolvam a alteridade e o olhar para o outro, pode ser um ponto de partida, uma possibilidade de transformação do mundo dessas mulheres que se encontram em situações de opressão e desigualdade social.

Foucault (2012, p. 230) argumenta que o principal instrumento de coerção presente na prisão é o isolamento, visto que “[...] garante que se possa exercer sobre eles [condenados], com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total”. Ou seja, isolar produz solidão, que é uma forma de opressão dos detentos e “[...] assegura o encontro da pessoa privada de liberdade a sós com o poder que se exerce sobre ele”. Por isso, podemos, por analogia, compreender que impedir a educação prisional, ou até mesmo exercê-la sob a forma da concepção bancária (Freire, 2019), é uma maneira de isolamento e submissão, além de evidenciar o apagamento dos direitos sociais desses indivíduos.

Nesse contexto, a educação no ambiente carcerário é vista como uma forma de “inserção do indivíduo na sociedade, promovendo conscientização e transformação de sua condição atual e para quando adquirir sua liberdade” (Scariot, 2013, p. 43). Ainda, essa educação precisa ser assumida e garantida a partir de um viés democrático e político e comprometida com a realidade social.

Sabe-se que um dos grandes problemas das cidades modernas certamente é o encarceramento em massa. Segundo Raquel Rolnik (1995 p. 66), “o equipamento coletivo como fator de disciplina e vigilância está completamente presente em nossas cidades” e quase nada se modificou desde o seu surgimento. A exclusão social, a ausência de oportunidades e o capitalismo desencadeiam desigualdades e levam à marginalidade e ao encarceramento em um sistema que é reprodutor de múltiplas desigualdades.

Segundo Luís Reygadas,

Nos espaços coletivos, a desigualdade é reproduzida em torno das fronteiras que separam os diferentes grupos. Essas fronteiras podem assumir a forma de barreiras físicas (paredes, barras, portas, ravinas, detectores de metal, etc.), de dispositivos legais (proibições, autorizações, tarifas, concessões, reservas, patentes, restrições, direitos, etc.) ou mecanismos simbólicos, mais sutis e efetivos (tetos de vidro, estigmas, classificações, distinções em roupas ou no corpo, decoração de espaços, etc.). Essas fronteiras governam os fluxos de pessoas, conhecimentos, bens, objetos, serviços, obras, símbolos e tudo o que é suscetível a troca.

(Reygadas, 2004. p. 15) **Tradução nossa**¹³

O Conselho Nacional de Justiça realizou alterações na recomendação 44/2013 e tornou pública a resolução 391/2021, que deixou mais claros os procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

Dentre os pontos que merecem destaque, é possível mencionar que a leitura deixa de ser uma prática direcionada apenas aos presos alfabetizados e passa a ser destinada a todos os presos, uma vez que a resolução destaca que devem ser previstas formas de auxílio para fins de validação do relatório de leitura de pessoas em fase de alfabetização.

Como forma de auxiliar àqueles que não são alfabetizados, é possível adotar estratégias específicas de leitura entre pares, leitura de *audiobooks*, relatório de leitura oral de pessoas não-alfabetizadas ou, ainda, registro do conteúdo lido por meio de outras formas de expressão, como o desenho.

Pela resolução, os presos podem usar até 12 leituras por ano para solicitar a redução da pena em até 48 dias. Uma comissão de validação, estabelecida pelo Juízo competente e formada por voluntários ligados à educação pública, docentes, bibliotecários, membros de organizações da sociedade civil entre outros, deverá analisar os relatórios de leitura produzidos para cada obra.

¹³ Trecho original: En los espacios colectivos la desigualdad se re-produce en torno a las fronteras que separan a los diferentes grupos. Estas fronteras pueden tomar la forma de barreras físicas (muros, rejas, puertas, barrancos, detectores de metales, etc.), de dispositivos legales (prohibiciones, permisos, aranceles, concesiones, cotos, patentes, restricciones, derechos, etc.) o de mecanismos simbólicos, más sutiles y efectivos (techos de cristal, estigmas, clasificaciones, distinciones en la indumentaria o en el cuerpo, decoración de los espacios, etc.).¹⁹ Estas fronteras rigen los flujos de las personas, los conocimientos, las mercancías, los objetos, los servicios, el trabajo, los símbolos y todo aquello que sea susceptible de intercambio.

Para análise dos livros lidos, devem ser considerados, entre outros critérios, o grau de letramento, alfabetização e escolarização da pessoa privada de liberdade. A comissão terá 30 dias para verificar se a obra foi lida.

No Paraná, foi implantado em 2012 o Plano Estadual de Educação nas Prisões, que regulamentou o atendimento educacional no Sistema Penitenciário. O plano decorre das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3/2009, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que foram homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação. O referido plano trata a remição de pena pelos estudos como uma

[...] oportunidade para que o governo e a sociedade passem a entender a pena e a prisão em função de objetivos e metas educacionais e não mais como meros instrumentos de controle social, de punição, segregação ou privilégio. (Governo do Estado do Paraná. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, 2012, p. 131)

Em estudos realizados em sua dissertação de mestrado, Débora Proença (2015 p. 40) afirma que o Estado do Paraná oferece aos apenados alfabetizados de todos os estabelecimentos penais paranaenses o Projeto “Remição pela Leitura”. Diante desta informação, vale destacar a necessidade de aliar a remição pela leitura às atividades que envolvam práticas de interpretação do texto literário.

A estrutura organizacional da lei apresenta critérios rigorosos no que diz respeito a leitura, escrita e a concessão de remição de pena para os leitores que participam do Programa. De acordo com informações disponibilizadas no site do DEPPEN, o êxito conferido ao Programa Remição pela Leitura no Paraná perpassa pela parceria entre a Secretaria da Segurança Pública/Departamento de Polícia Penal e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). Desta forma, os 9 (nove) Centros Estaduais de Educação Básica Jovens e Adultos disponibilizam professores de língua portuguesa e pedagogos concursados, pertencentes ao quadro próprio do magistério, para atuarem em cada um dos estabelecimentos penais atendendo a essa demanda educacional.

Outro fator importante é que, de acordo com o Departamento de Polícia Penal do Estado do Paraná,¹⁴ o Programa Remição de Pena pela Leitura é auxiliado por campanhas permanentes de doação de livros, promovidas pelo Setor de Educação e Capacitação do DEPPEN, sendo que as obras válidas para a remição compreendem os clássicos da literatura universal, biografias e outras selecionadas pelos professores.

Uma vez que a pessoa privada de liberdade adere ao programa de “Remição da Pena por Estudo através da Leitura”, de forma voluntária, deve realizar a leitura de uma obra literária por mês e, em seguida, elaborar um relatório de leitura/resenha, na presença do professor de Língua Portuguesa. Concluídas as etapas de leitura da obra, o(a) aluno(a) passará à escrita e reescrita final de uma resenha. O texto é avaliado e uma nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) é atribuída. Para que o texto seja considerado como critério para remição, é obrigatório atingir nota igual ou superior a 6,0 (seis), conforme Sistema de Avaliação adotado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Estado do Paraná.

De acordo com o Departamento de Polícia Penal, o programa apresenta muitos resultados e benefícios no contexto prisional, tais como a evolução e a melhora na interpretação e na escrita dos textos, melhora a comunicação e expressão interpessoal, combate aos efeitos negativos da prisão, incentivo a retomar os estudos, além do melhor desempenho dos participantes do programa nas redações dos Exames on-line e Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM/PPL).

Na seção a seguir serão detalhados os procedimentos metodológicos para a geração de dados, bem como serão apresentadas informações sobre o Programa de Remição de Pena pela Leitura, que ocorre na unidade em que a pesquisa foi realizada.

4. ABRINDO OS PORTÕES: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,*

¹⁴ <https://www.deppen.pr.gov.br/Pagina/Remicao-pela-leitura-Lei-no-1732912>

*quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmagô das coisas.*

Conceição Evaristo – Da calma e do silêncio

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos empregados na construção da pesquisa. Delinear-se-á, aqui, o modelo utilizado no estudo, o *locus*, as participantes, a geração de dados e os procedimentos de análise. O presente estudo está pautado em métodos de pesquisa qualitativo-intepretativista, que levam em conta as práticas sociais contextualizadas no âmbito das ciências sociais.

Segundo Bortoni Ricardo (2008), esse procedimento de pesquisa não está interessado em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas se ocupa de estudar, em detalhes, uma situação específica para compará-la com outras situações, conforme detalhamos abaixo.

A presente pesquisa situa-se em uma perspectiva atual da análise em Linguística Aplicada, uma vez que são relevantes na LA estudos que visam a produção do conhecimento de pessoas oprimidas, silenciadas e excluídas socialmente, a partir do desenvolvimento de práticas linguísticas decoloniais, como é o caso deste trabalho, pois “mais do que nunca a Linguística Aplicada, que pretende produzir conhecimento na luta contra políticas de morte, de exclusão social, de apagamento da diferença, é necessária” (Alencar, 2022, p. 9), já que o domínio da linguagem tem um poder substancial para o enfrentamento das injustiças e diferenças sociais. A LA permite romper com formas impositivas da colonialidade, a qual estabelece sua violência no campo político, epistemológico e interpessoal, na tentativa de “nos imobilizar, eliminar nossa memória, nossa ancestralidade” (Alencar, 2022, p. 10).

4.1 Caracterização da investigação

Segundo Moita Lopes (2019), a natureza do mundo social é de tal ordem que é necessário que se descubram meios adequados à produção científica nas ciências sociais. Afinal, o que é específico no mundo social é que os significados

que o caracterizam são construídos pelo homem, que “interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 2019 p. 331).

Deste modo, de acordo com o autor, a investigação nas ciências sociais precisa dar conta da pluralidade de vozes em ação e considerar que este fato envolve questões relacionadas ao poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que “é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (Moita Lopes, 2019 p. 331).

Analisar práticas de leitura em contexto de privação de liberdade requer interpretar os significados construídos a partir da interação entre o sujeito e o pesquisador, de modo a captar as subjetividades que se constroem no ato de interagir.

na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros constroem, destroem e reconstróem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é construída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado. (Moita Lopes, 2019 p.332)

Deste modo, a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante do fato social e o meio para se ter acesso à sua compreensão, por meio da consideração de várias subjetividades e interpretações dos participantes do contexto social sob investigação. Assim, o que o pesquisador deseja é entender os significados construídos pelos participantes do contexto para poder interpretá-los.

De acordo com Moita Lopes (2019), o acesso aos significados se dá por meio da utilização de instrumentos de pesquisa, tais como diários (tanto do pesquisador, como do sujeito da pesquisa), gravações em vídeo ou áudio, entrevistas e documentos que apresentem descrições e interpretações do contexto. Deste modo, é a conjunção de vários instrumentos que possibilita a obtenção dos dados.

A seguir será apresentado o contexto da pesquisa, a configuração dos espaços de leitura no referido espaço, os instrumentos utilizados para geração dos dados e um perfil das leitoras para as quais as oficinas foram direcionadas.

4.2 Por trás do muro: o contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma unidade prisional de regime fechado, concebida para ser uma Unidade de Progressão, ou seja, uma unidade de saída do sistema prisional. O ingresso de homens e mulheres nestas unidades foi regulamentado por meio da portaria 65/2019 – DEPPEN. No documento são estabelecidas as diretrizes para ingresso das pessoas privadas de liberdade nas Unidades Penais de Progressão, considerando que estas unidades representam o “efetivo tratamento penal necessário para a ressocialização de presos” (DEPPEN, 2019). No registro, destaca-se que “a pessoa sentenciada, uma vez admitida na Unidade de Progressão, deve trabalhar e estudar simultaneamente, de modo que esteja preparado para seu reingresso na sociedade”.

A unidade chama-se Centro de Integração Social, doravante denominada CIS, e está localizada do Complexo Penitenciário de Piraquara, na Rua Isídio Alves Ribeiro, 2800 – Planta Meireles, Piraquara/PR e o acesso às mulheres privadas de liberdade foi feito mediante autorização concedida pelo departamento penitenciário no dia 13/06/2022, por meio do protocolo 19.040.823-0. A autorização do DEPPEN/PR foi anexada à solicitação enviada ao Comitê de Ética e Pesquisa no dia 23/06/2023 e aprovada no dia 14/10/2022, por meio do parecer consubstanciado nº 5.701.290.

Segundo informações do Departamento de Polícia Penal do Paraná,¹⁵ o tratamento destinado a quem está no CIS está pautado pelos princípios da humanização, justiça restaurativa, corresponsabilidade, sociabilidade e governança sustentável. O principal objetivo desse modelo de unidade, ainda segundo o DEPPEN, é buscar o desenvolvimento integral e a plena inserção social das pessoas privadas de liberdade (PPLs).

¹⁵ Informações constantes em notícia veiculada por ocasião do aniversário de dois anos da unidade prisional. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Noticia/Centro-de-Integracao-Social-completa-dois-anos-de-inauguracao> . Acesso em 21/07/2023

A unidade foi inaugurada em 24 de novembro de 2020, com 170 vagas, sendo que, atualmente, 109¹⁶ vagas estão ocupadas. Com uma estrutura singular, a unidade possui alojamentos, o que a diferencia das demais que possuem celas, além de oferecer canteiros de trabalho conveniados, salas de aula com computadores, espaço do saber, salas de atendimento médico, horta, pátio coberto e descoberto, pista de caminhada, academia ao ar livre, cozinha e refeitório. Cada alojamento é equipado com banheiro, água quente, piso de porcelanato, televisão, mesas para estudo e jogos de tabuleiro.



Figura 1 - Centro de Integração Social da Penitenciária Feminina de Piraquara

Fonte: Registro da autora

¹⁶ Número de vagas ocupadas à época da coleta de dados. Os dados serão atualizados até a entrega do trabalho.



Figura 2 - Canteiros e alojamentos – CIS PIRAQUARA

Fonte: Registro da autora

Segundo o que descreve o DEPPEN, com o auxílio de diversos parceiros, o CIS garante ocupação em tempo integral a todas as mulheres por meio da oferta de atividades e cursos de todas as etapas de ensino – desde o básico até a graduação –, com atualmente 100% das mulheres estudando. São ofertadas também oportunidades de capacitação profissional em diferentes segmentos, sendo que, atualmente, cerca de 70% das mulheres estão em atividades laborais.

Os cursos são atualizados conforme a disponibilidade e, entre os concluídos e em andamento, estão: curso de auxiliar administrativo, recursos humanos, auxiliar de escritório, florescer (justiça restaurativa), empreendedorismo, bem-estar (estética), salão de beleza, manicure e pedicure, massoterapia, costura, culinária, confecção de chinelos e roupas, além de outras atividades como: rodas de leitura, justiça restaurativa, atendimento psicossocial, atendimento psicossocial com ênfase na laborterapia, boas práticas agrícolas,

fabricação de móveis, artesanato, confecção de uniformes, produção de tubos de fogão, fabricação de grampos de roupas e produção de chás e ervas.¹⁷

Incluindo as que já deixaram a unidade e as que ainda estão cumprindo pena, mais de 450 mulheres se formaram em cursos profissionalizantes disponibilizados pelo CIS e ofertados por parceiros da unidade.¹⁸

De acordo com informações do DEPPEN, apesar do Centro de Integração Social de Piraquara ser uma unidade recente, tem conseguido obter bons resultados na reinserção social sem reincidência penal das pessoas privadas de liberdade que finalizam sua pena na unidade. Nos dois anos de funcionamento da unidade, 340 mulheres já cumpriram sua pena, sendo que 1,8% destas retornaram ao sistema prisional por condenação posterior.

Para a custódia no Centro de Reintegração Social, as mulheres precisam estar em fase final de cumprimento de pena, ou seja, próximas de sair em liberdade e ter bom comportamento, entre outros critérios estabelecidos em portaria. Além disso, a condição é que todas trabalhem e estudem no interior da unidade penal em tempo integral. No que diz respeito às atividades laborativas,¹⁹ há canteiros de trabalho de empresas terceirizadas, onde as apenas podem trabalhar durante o tempo que cumprem pena.

No ano de 2022²⁰ foram realizados dois círculos de justiça restaurativa no Centro de Integração Social (CIS). Os encontros foram conduzidos por duas profissionais do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJPR) e tiveram a duração de duas semanas. Para estes encontros foram chamadas as mulheres que não estavam trabalhando nos canteiros das empresas terceirizadas.

Em fevereiro de 2023, parte dos servidores da unidade participaram de cursos de Justiça Restaurativa. O objetivo da capacitação é que todos estejam aptos a realizar os círculos, a fim de contemplar todas as pessoas privadas de liberdade que estão atualmente na unidade.

¹⁷ Dados disponíveis em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Noticia/Centro-de-Integracao-Social-completa-dois-anos-de-inauguracao>

¹⁸ Dados de 01/12/2022.

¹⁹ Atividades laborativas também garantem à pessoa privada de liberdade a remição de pena, conforme texto do artigo 126, §1º, II, da Lei de Execução Penal, “a remição por meio do trabalho garante ao condenado um dia de pena a menos a cada três dias de trabalho”.

²⁰ Informações dadas pela servidora Verônica Keindyk, por email, para a pesquisadora

4.2.1 Os espaço-tempo de leitura no Centro de Integração Social – CIS

Esta pesquisa mobiliza as contribuições das práticas de leitura na significação das experiências pessoais de mulheres privadas de liberdade, considerando a leitura como experiência estética, de modo que possam descobrir, construir e se tornarem sujeitos de seus dizeres, sentimentos, desejos e de suas vidas, mesmo quando se encontram em contextos sociais de tensão. Interessa-nos investigar como, por meio da experiência estética da leitura, mulheres encarceradas (re)significam suas as experiências pessoais e as interações sociais no espaço-tempo da unidade prisional, desenvolvendo relações de alteridade, construindo significados a partir da relação com os textos e desenvolvendo a expressão pessoal e de liberdade dentro de um ambiente marcado por privações.

Na unidade em que a pesquisa ocorreu, a leitura é constantemente trabalhada no “Programa de Remição de Pena por Estudos (leitura)”, que funciona da seguinte maneira: as alunas da fase 1 (1º ao 5º ano do ensino Fundamental) são avaliadas pela professora responsável pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). As alunas que conseguem ler, interpretar e escrever textos com clareza são encaminhadas para o programa de remição e terão, nesse contexto, acesso a obras de fácil entendimento.

Os critérios para escolha das obras que são utilizadas no programa de remição estão descritos na Lei nº 17.329, de 08 de outubro de 2012 e consistem em obras literárias, clássicas, científicas ou filosóficas, livros didáticos, inclusive da área de saúde, dentre outras previamente selecionadas pela Comissão de Remição pela Leitura.

No programa de remição da unidade, é permitido ler e remir um livro a cada mês. Então, as alunas escolhem os livros de acordo com seu nível de conhecimento e têm 20 dias para leitura. Após a leitura, é realizado um encontro para a realização da produção textual. À professora responsável pelo Programa de Remição cabe fazer as correções e orientações necessárias para a clareza das ideias expostas e, posteriormente, é marcado um segundo encontro para a reescrita do texto. Na semana seguinte à reescrita é feita a entrega da produção para correção e posterior validação.

Segundo Manguel (2017, p.140), somos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo. Nesse contexto, o acesso aos livros deve ser um direito de todos os cidadãos, em especial daqueles que se encontram privados de tantos outros direitos. Esse direito precisa ser garantido por meio de políticas públicas e atitudes capazes de popularizar o acesso aos livros em diferentes espaços, inclusive na prisão, visando a ampliação da participação da população privada de liberdade em momentos de prática de leitura.

As participantes desta pesquisa relataram ter aderido a prática da leitura quando já estavam no contexto prisional. O contato com os livros se deu, primeiramente, pelo incentivo dos dias remidos pelo Programa de Remição de Pena pela Leitura adotado pelo sistema. Contudo, com o passar do tempo, a leitura se tornou constante.

O Centro de Integração Social possui livros em todas as salas de aulas, além de uma biblioteca com livros destinados às resenhas do programa de remição. Há, ainda, outra biblioteca com livros diversos, dentre os quais podemos destacar coletâneas de contos, crônicas e poemas.



Figura 3 - Biblioteca do programa de remição pela leitura

Fonte: registro da autora



Figura 4 - Mensagens de incentivo à leitura na porta da biblioteca – CIS PIRAQUARA

Fonte: registro da autora

Na sessão a seguir será detalhada a relação estabelecida entre a pesquisadora e as participantes, elemento crucial para o desenvolvimento da pesquisa.

4.2.2 Juntas somos mais fortes: As relações de alteridade na pesquisa

Segundo Amorim (2004), a alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas Ciências Humanas, uma especificidade que é o fato de se tratar de uma alteridade humana. Deste modo, a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de pesquisa é de uma diferença no interior de uma identidade.

A experiência de pesquisar em ambiente prisional é um exercício de alteridade, em busca de abrigar e traduzir os anseios e necessidades das mulheres em privação de liberdade. Nesse sentido, Amorim (2004) argumenta que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. A análise e o manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber.

Deste modo, os desafios são muitos e envolvem a criação de condições para que, no encontro, todas as vozes sejam escutadas na disputa pela construção de sentidos, sem que a voz da pesquisadora se sobreponha como verdade absoluta, mas que atue em uma relação dialógica com as leitoras participantes.

Sem o reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites desta tentativa. Segundo a autora, é exatamente onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, onde se admite uma perda de sentido na comunicação, que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o Humano pode se dar (Amorim, 2004 p. 29).

O manejo das relações de alteridade e de sua inteligibilidade se produz diferentemente de acordo com o lugar que ocupamos. Ainda assim, em qualquer contexto, uma ou mais relações de alteridade estão em jogo. Podem ocorrer situações em que o pesquisador não se diferencie de seu sujeito de pesquisa, seja por pertencer à mesma classe social ou à mesma geração, mas, de todo modo a diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando este sujeito um outro.

No caso da pesquisa em questão, foram marcantes as aproximações entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa, seja pelo corte geracional, seja pela identificação com as experiências vividas por grande parte das mulheres. Apesar disso, Segundo Amorim (2004), colocar esse sujeito no lugar de objeto de estudo faz emergir uma relação de alteridade fundamental, que advém de uma diferença de lugar na construção do saber. “O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu querer estudá-lo” (Amorim, 2004, p. 31).

Segundo Vernant, citado por Amorim (2004), a Grécia antiga dispunha de três figuras míticas que davam inteligibilidade ao acontecimento da alteridade. Estas figuras podem ser utilizadas para nos referirmos às diferentes ocorrências

de alteridade no contexto de pesquisa. A primeira figura é Górgona, que traduz a alteridade extrema, o outro absoluto. A segunda é Dionísio, que se configura como a alteridade próxima, aquilo que, no interior da nossa própria vida, nos desenraiza da nossa existência cotidiana, do curso normal das coisas e de nós mesmos. Esta figura nos ensina o tornar-se outro, diferente daquilo que somos normalmente.

A terceira e última representação da alteridade é uma divindade de origem bárbara, Ártemis, que representa a capacidade implícita em uma cultura de integrar aquilo que lhe é estrangeiro. Segundo Amorim (2004 p.53), “a partir dela todos aqueles que eram de início diferentes, opostos e mesmo inimigos, poderão ter uma vida comum no contexto de um grupo unido”. Sendo assim, a partir do outro, com o outro, constitui o seu mesmo.

Tendo em vista estas representações, há que se pensar, então, como podemos utilizar estas figuras para pensar a alteridade presentes no trabalho de campo e no trabalho de escrita. Ártemis seria alteridade que se consegue elaborar, representar, traduzir, “corresponde ao que, da alteridade, submete-se ao trabalho de conceitualização” (Amorim, 2004.p 56) Dionísio, por sua vez, corresponderia à alteridade que não se dá como resultado de um trabalho teórico, conceitual, mas por meio da experiência interior vivida na situação de pesquisa e Górgona representaria tudo aquilo que ultrapassa a capacidade de representação.

Pesquisar em ambiente prisional leva o pesquisador a experienciar todas as representações da alteridade, seja durante o trabalho de campo, seja durante a concepção da escrita. A figura de Górgona surgiu como o “outro absoluto”, a dimensão indizível da pesquisa que se materializou nos silêncios que surgiram quando as palavras eram incapazes de captar os momentos de sofrimento. “Para ouvir este silêncio foi preciso emprestar o ouvido àquilo que não é apresentável segundo as regras de conhecimento prevalentes. A figura Dionisíaca surgiu no reconhecimento das experiências pessoais da pesquisadora nos relatos das participantes. Por fim, experimentou-se Ártemis no trabalho de conceitualização realizado para a construção deste trabalho.

No tópico a seguir serão apresentados os procedimentos utilizados para coleta de dados durante as oficinas realizadas na unidade prisional, de forma a

elucidar as diferentes figuras de alteridade, a escuta e promover um espaço de diálogo entre as participantes da pesquisa e a pesquisadora.

4.3 Procedimentos de geração de dados

Para a geração de dados, foram realizadas oficinas. Contudo, antes disso, foi realizada uma reunião com a diretora do estabelecimento prisional, juntamente com a pedagoga da unidade e com a professora responsável pelo Programa de Remição pela Leitura, para que a pesquisadora pudesse explicar a realização do trabalho, além de sanar dúvidas sobre o acesso à unidade e sobre o funcionamento do programa de remição.²¹ Também foram discutidas questões normativas e de segurança para a realização da coleta de dados.

Durante a reunião ficou estabelecido que os encontros contemplariam um total de quinze leitoras e que ocorreriam no período noturno, para que não houvesse cisão na rotina das mulheres, que trabalham e estudam no ambiente prisional. Também restou acertado que a escolha das participantes seria feita de acordo com critérios estabelecidos pela direção do estabelecimento prisional. A pesquisadora deixou claro que era necessário que tivessem um bom nível de compreensão leitora.

Por fim, participaram dos momentos de leitura coletiva 15 mulheres, com idades de 21 a 59 anos, escolhidas pela direção do estabelecimento prisional, levando em consideração seus comportamentos carcerários e envolvimento no programa de remição pela leitura. O nível de escolaridade variou desde o ensino fundamental completo até ensino superior em curso. As alunas que atualmente cursam ensino superior optaram pelos cursos de Pedagogia e Serviço Social, na modalidade EAD, em uma instituição que oferta vagas às pessoas encarceradas nos presídios brasileiros.

²¹ No início da pesquisa, a intenção da pesquisadora era que ao menos dois textos fossem aproveitados pelo Programa de Remição pela Leitura do estabelecimento prisional, concedendo às participantes os requisitos necessários para a remição de dias de suas penas. No entanto, no decorrer das oficinas, foi possível, em parceria com a Universidade, enquadrar as oficinas como uma ação de extensão e conceder às participantes certificados de 30 horas/atividade, o que garantiria a elas mais dias de remição. Os certificados da atividade foram enviados para o e-mail da diretora e da pedagoga da instituição cerca de 1 mês após a conclusão das oficinas.

Das quinze mulheres selecionadas, apenas doze permaneceram, pois uma delas foi posta em liberdade, enquanto outras duas optaram por não participar das oficinas por motivos diversos.

Para geração dos dados foram realizados 8 encontros, com duração de 1h30 cada um, entre os dias 07 e 23/11/2022, todos gravados em áudio, a fim de coletar o maior número de elementos para respaldar a análise do *corpus*. Os encontros foram sistematizados de acordo com o seguinte quadro:

SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS			
ENCONTRO	DATA	TEXTO	PRODUÇÃO RESULTANTE
1	07/11/2022	Livro: A bola dourada	Diário de leitura
2	09/11/2022	Crônica: Hoje acordei meio romântico	Diário de leitura
3	11/11/2023	Animação: Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore	Diário de leitura
4	14/11/2022	Livro: A parte que falta encontra o grande O	Memorial de leitura
5	16/11/2022	Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo	Carta
6	18/11/2022	Música: A lógica da Criação + Imagens	Carta + relato de experiência
7	21/11/2022	Conto: Maria	Resenha
8	23/11/2022	Livro: O que é Liberdade + Poema sobre liberdade	Memorial de leitura

Quadro 1 - Sistematização dos encontros
Fonte: autoria própria

A cada oficina, um gênero discursivo²² foi apresentado às leitoras e serviu como motivador para a mediação. Foram trabalhados os gêneros conto, crônica, carta, música e textos multissemióticos (animação e imagens), a partir dos quais foram produzidos dois memoriais, três diários de leitura, duas cartas e uma resenha por participante, totalizando, 108 textos.

Os encontros foram gravados em áudio, com a autorização do estabelecimento prisional, e os textos coletados não foram submetidos à leitura ou censura por parte da administração penitenciária. Os momentos de geração

²² O gênero discursivo define-se como um tipo relativamente estável de enunciados. Através dele, diferentes domínios da atividade humana, com suas condições e finalidades, encontram-se refletidos no enunciado: pelo conteúdo temático, o estilo da linguagem e a forma composicional (Amorim, 2004 p. 109).

de dados foram, também, momentos de troca entre a pesquisadora e as participantes, que buscavam retratar suas vidas e suas experiências, quer nos diálogos, quer nas produções textuais.

Conforme Bajour (2012), a seleção dos textos para leitura se torna crucial para definir os motivos e a metodologia de trabalho dos encontros com os leitores, uma vez que “é na seleção de textos que se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar”. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta.

Para a autora, o momento da seleção de textos sempre supõe a consideração, de modo mais ou menos categórico, de representações, teorias e problemas sobre a literatura, a leitura e os leitores. Deste modo, as obras trabalhadas foram escolhidas de modo a gerar vínculos de pertencimento e identificação entre as leitoras. Foram escolhidos livros, contos, crônicas, música e animação com temas sobre empoderamento feminino e o lugar ocupado pela mulher na sociedade, além de trabalharem com as relações entre texto e leitor.

Segundo Bajour (2012), ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde podemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas.

A preocupação inicial é com os textos a serem levados para os encontros com as leitoras. Segundo a bibliotecária Geneviève Patte, citada por Bajour (2012 p. 30), “selecionar significa valorizar” e, portanto, cabe optar por textos que desafiem as leitoras, que as convidem a ser ativas pesquisadoras de como os textos são produzidos e não apenas reconstrutoras de argumentos. Os livros selecionados devem dialogar com a sensibilidade estética das mulheres privadas de liberdade, sobretudo em uma etapa da vida marcada por dificuldades e privações. Portanto, segundo Bajour (2012), acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida.

4.3.1 Vivências de leitura: um exercício da liberdade encarcerada.

Segundo Yunes (1995), ler é um ato de primeira instância no esboço da consciência de si mesmo e do outro e sua inscrição no mundo se dá como uma escrita de vida. Do ato de ler resulta o ato de escrever, de escrever a própria história e a dos outros, de marcar a própria existência em sociedade.

As oficinas tiveram início no dia 07/11/2022 e ocorreram às segundas, quartas e sextas, das 20h às 21h30, ao longo de três semanas. Para a execução dos trabalhos, foi autorizado à pesquisadora gravar os encontros em áudio e levar à instituição prisional textos, livros, caneta, folhas de fichário e *pendrive* com música, animação e textos visuais. No último dia foi autorizado à pesquisadora tirar fotos dos espaços, acompanhada de uma policial penal.

Por se tratar de uma Unidade de Progressão (UP), as mulheres privadas de liberdade não andam algemadas, não há galerias ou grades que separem professores e alunas. Durante as oficinas, as policiais penais, responsáveis pela segurança da unidade, ficaram do lado de fora das salas, deixando as participantes à vontade para falarem e escreverem sobre suas experiências.

O primeiro encontro aconteceu no dia 07/11/2022, às 20h, em uma das salas de aula da instituição prisional e a admissão da pesquisadora na instituição foi feita pela pedagoga da unidade 10 minutos antes do horário previsto. Deste modo, quando as alunas ingressaram na sala, a pesquisadora já as aguardava. A pesquisadora foi apresentada como professora e pesquisadora, o que gerou olhares desconfiados por parte das mulheres que ali estavam. Passado o instante inicial e cessados os olhares de estranhamento por parte das participantes da pesquisa, foi explicado sobre a necessidade de registrar os encontros por meio de áudio e sobre a obrigatoriedade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo para Uso de Imagem e Voz (TCLE/TCUISV) para a participação na pesquisa, exigências estas do comitê de ética e pesquisa.

Após a assinatura do termo, foi solicitado a cada participante que se apresentasse e dissesse sua idade, caso se sentisse confortável para isso, bem como até que série estudou, para que pesquisadora e participantes pudessem se conhecer melhor. Para a surpresa da pesquisadora, boa parte das presentes já havia concluído o ensino médio e quatro delas estavam cursando o ensino

superior na modalidade EAD. Na sondagem sobre os hábitos de leitura, foi descoberto que estes foram adquiridos em ambiente prisional, por conta do incentivo dos dias remidos por meio do Programa de Remição pela Leitura, mas que permaneceram, mesmo na impossibilidade de remir os dias.

Frente à realidade complexa e à heterogeneidade de saberes do grupo, no qual contamos com mulheres de diferentes níveis de escolaridade (anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio completo e incompleto e ensino superior incompleto), observamos inicialmente suas práticas de leitura, com base nas respostas que deram a um questionário aplicado e no diálogo em sala de aula, a fim de melhor compreender quais eram suas necessidades de leitura.

Ao verbalizarem suas expectativas em relação ao que iriam trabalhar, assim como seus sentimentos e emoções acerca de suas vivências com a linguagem ao longo da vida, atribuíram as lacunas na formação leitora a diversas razões, entre elas a descontinuidade no processo de escolarização, com várias entradas e saídas da escola ao longo da vida; um ciclo de abusos familiares; a falta de oportunidades para acesso à cultura letrada, pois não tinham acesso a livros, revistas, jornais, sites ou, quando tinham, costumavam priorizar a família, os filhos em detrimento dos estudos e da cultura letrada.

Foi explicado às participantes que a atividade se daria em oito encontros e que, a cada encontro, seriam trabalhados livros ou um gênero discursivo diferente. Foi dito, ainda, que a base do trabalho seria a leitura coletiva da obra levada pela pesquisadora, uma conversa sobre o texto, seguida de uma produção textual que, no primeiro encontro, seria um diário de leitura. Seguiu-se com a explicação sobre o que é um memorial de leitura e passou-se à leitura escolhida para este dia.

A oficina iniciou com a leitura do livro *A bola dourada*, de Nicole de Cock. A partir deste livro, foi trabalhada a concepção de leitura como interação e produção de sentido, uma vez que, pelo enredo, é possível inferir que o sentido do texto imagético não está na bola, mas é construído por aqueles que interagem com ela, assim como ocorre com aqueles que interagem com os textos.

Durante a mediação houve estímulo e incentivo à manipulação do livro e pedidos para que as ilustrações fossem observadas com atenção, tendo em vista que o livro não possui texto verbal e que toda a mensagem seria extraída das

imagens. Na roda de conversa, foi questionado sobre os pontos que chamaram atenção ao observarem as ilustrações, buscando uma leitura do material imagético para que este se tornasse copartícipe da significação, em uma relação polissêmica entre linguagem e imagem.

Após a conversa, foi solicitada a confecção de um diário de leitura, enfatizando que esta prática é diferente de um diário pessoal. Nele não deveriam ser relatadas experiências pessoais, mas uma reflexão sobre a leitura que foi feita. Foi destacado que, durante a atividade, tudo poderia ser registrado, desde a falta de palavras, até possíveis contribuições das ilustrações para a compreensão da história contada. A interação entre as leitoras e o texto é de suma importância e, por este motivo, tudo o que foi pensado durante a leitura deveria ser registrado. Deste modo, não existiria certo e errado, apenas a impressão de cada uma e a forma como cada participante interagiria com o texto, que é única e individual. Para a escrita do diário, as alunas utilizaram 16 minutos do tempo total da oficina. O restante do tempo foi dividido em roda de conversa e explicação sobre a metodologia de trabalho durante as oficinas.

O segundo encontro aconteceu no dia 09/11/2022, às 20h, em uma sala intitulada Espaço do Saber, equipada com carteiras, TV e computador. Para o trabalho nesse dia foram distribuídas folhas de papel sulfite com cópias da crônica *Hoje acordei meio romântico*, de Mário Prata. A leitura foi feita em voz alta pela mediadora e acompanhada pelas participantes. Após a leitura, as alunas deveriam localizar informações a partir de questionamentos como “o que?”, “quem?”, “quando?”, “onde?” e “por quê?”. A crônica foi apresentada como uma narrativa curta, com linguagem simples e presença de poucos personagens, redigida em um espaço reduzido e com temas que versam sobre acontecimentos cotidianos.

Após a leitura do texto, foram coletadas as impressões de cada uma das participantes a respeito da obra lida por meio de perguntas que buscavam sondar o tema da crônica e as sensações produzidas pela leitura. A partir destas sensações, foi solicitado às alunas que produzissem um diário de leitura do texto, nos mesmos moldes da produção do encontro anterior.

Esta produção totalizou 15 minutos do tempo total da oficina. O restante do tempo foi utilizado para o diálogo sobre as sensações produzidas pela leitura e para a aplicação de um questionário escrito para sondagem dos critérios que

norteiam a escolha dos livros, dentre os quais foram relacionados a capa, o título, a leitura de orelha e/ou contracapa e o conhecimento prévio do enredo.

O terceiro encontro aconteceu no dia 11/11/2022, às 20h, no Espaço do Saber e antes de exibir a animação escolhida para este encontro, foi apresentado de forma breve seu contexto. A pesquisadora destacou que a animação é composta por imagens, sons e música e, assim como no livro apresentado no primeiro encontro, não há texto. Em seguida foi exibido o curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Senhor Morris Lessmore*, com duração aproximada de 11 minutos. Durante a exibição, algumas participantes ficaram emocionadas.

Após a exibição, foi realizado um debate a fim de coletar o maior número de impressões sobre o que foi visto. Foram feitos questionamentos para captar a mensagem principal da animação e descobrir se a ausência de palavras comprometia a compreensão da mensagem. Durante a conversa, foi explorado o conceito de texto multimodal e ressaltado que, com a disseminação das tecnologias, os gêneros discursivos foram reconfigurados, assumindo novos formatos e novas formas de organização. Desse modo, os textos passaram a conjugar modalidades (fala, escrita, imagens) e semioses (cores, sons, diagramação, planos, movimentos etc.). Estes textos passaram a demandar novas habilidades por parte do leitor, que precisará relacionar os elementos imagéticos às combinações de signos que participam do processo de produção de sentidos.

Após a conversa, foi solicitado às participantes que produzissem um diário de leitura tendo em vista os seguintes elementos: a vida do Sr. Lessmore antes do furacão, as mudanças ocorridas após a tempestade, se acreditavam que a mudança pudesse ter vindo dos livros e se havia alguma semelhança entre si e o personagem principal da animação.

Esta produção totalizou 16 minutos do tempo total da oficina. O restante do tempo foi utilizado para o diálogo sobre as sensações produzidas pela animação, para conversa sobre os textos multimodais e para apresentação de seis imagens (fotografias em slides), a partir das quais foram construídas narrativas orais. Levando em conta que as participantes se encontram em privação de liberdade e não conheciam a fundo o contexto das fotografias apresentadas, a pesquisadora indagou sobre os possíveis contextos,

acontecimentos anteriores e posteriores ao registro das imagens a fim de compreender quais leituras eram feitas a partir de textos imagéticos sem outras semioses. Algumas imagens apresentadas causaram comoção e lágrimas.

O quarto encontro aconteceu no dia 14/11/2022, às 20h, no Espaço do Saber e durante este encontro foi apresentado o livro *A parte que falta encontra o grande O*, de Shel Silverstein. Para a leitura, foi solicitado às alunas que dispusessem as carteiras em círculo para que a leitura fosse feita “em roda”. Foi apresentada a capa do livro e sua classificação no mercado editorial e, em seguida, a mediadora iniciou com a leitura da primeira página. Após mostrar a ilustração, a pesquisadora passou o livro à participante que estava ao seu lado, para que ela lesse a página seguinte e assim por diante até o final do livro.

Ao concluir a leitura, em conjunto com as participantes, foi proposta uma reflexão sobre o que foi lido e sobre as “partes que nos faltam”. Ao adotar uma perspectiva de leitura como experiência estética, é necessário considerar as situações vivenciadas pelas participantes e suas histórias particulares. Portanto, é imprescindível o diálogo e a troca de experiências durante a mediação. Este foi um momento muito rico de troca, escuta e exercício de alteridade no campo de pesquisa.

Após a conversa, foi solicitada a produção de um memorial de leitura, levando em conta que o gênero textual memorial se encarrega de relatar fatos da memória e documentar experiências humanas vivenciadas. O texto solicitado poderia ser escrito de forma livre, apontando os fatos mais significativos da obra lida e relacionando com as experiências particulares.

Esta produção totalizou 20 minutos do tempo total da oficina e o restante do tempo foi dividido entre a roda de leitura, conversa e um diálogo final sobre as impressões descritas em seus memoriais de leitura.

O quinto encontro aconteceu no dia 16/11/2022, às 20h, no Espaço do Saber e começou com um questionamento da pesquisadora às participantes sobre a periodicidade que escrevem e recebem cartas de seus familiares. A partir deste questionamento, diversas foram as respostas e relatos de experiência sobre cartas e relações intra/interfamiliares. Por vezes, a pesquisadora precisou conter as lágrimas, que surgiam com a confirmação do que havia lido nos livros e textos que ancoram o referencial teórico deste trabalho. As mulheres em privação de liberdade, muitas vezes, experienciam o abandono.

Como obra motivadora deste encontro foram utilizados excertos do texto *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, de Glória Anzaldúa. Os excertos foram lidos pela pesquisadora em voz alta e, após a leitura, foi realizada uma roda de conversa para coletar as impressões das participantes sobre a leitura.

As mulheres foram questionadas sobre as sensações causadas pela leitura da carta e sobre a vivência de situações semelhantes às relatadas por Glória em sua carta. Por fim, seguiu-se a discussão sobre a importância da carta no contexto prisional. Após a leitura e os debates, foi solicitado às presentes que escrevessem uma carta para um interlocutor real ou fictício, contando um episódio real de sua vida.

Esta produção totalizou 50 minutos do tempo total da oficina e causou muita comoção em grande parte das participantes. Uma das presentes se ausentou diversas vezes para enxugar as lágrimas que não cessavam de cair enquanto escrevia uma carta ao pai, falecido durante seu tempo de pena. Suas palavras jorravam no papel como as lágrimas de seus olhos. Este encontro terminou com muitos abraços e grandes demonstrações de carinho e alteridade.

O sexto encontro aconteceu no dia 18/11/2022, às 20h, no Espaço do Saber e, antes de apresentar a temática do encontro, foi sugerido às leitoras que escrevessem uma carta para os seus “Eu do futuro”, buscando (re)significar as lembranças dolorosas que pudessem ter se estabelecido com a prática anterior.

Após a escrita da carta, o trabalho se deu a partir da extração de informações e inferências por meio letra da canção *A lógica da criação*, de Oswaldo Montenegro e, como a prática se deu no espaço do saber, foi possível levar a música em um *pendrive* e executar no computador disponível. Para que todas pudessem acompanhar, foram entregues folhas de sulfite com cópias da letra.

Após ouvirem a canção, foi realizada uma roda de conversa com o intuito de captar as impressões feitas a partir da letra e foi questionado se havia alguma relação da música com o que cada uma buscava para o seu “eu do futuro”. Após a conversa, foi solicitado às participantes que redigissem um relato de experiências com base na música apresentada.

Esta produção totalizou 20 minutos do tempo total da oficina e o restante do tempo foi dividido entre a escuta da música, a roda de conversa, a produção da carta e um diálogo final sobre os relatos de experiência.

O sétimo encontro aconteceu no dia 21/11/2022, às 20h, em uma das salas de aula da instituição prisional e teve como mote o trabalho com os gêneros conto e resenha. O conto foi apresentado como um gênero literário de narrativa curta, que tem sua origem da necessidade humana de contar e ouvir histórias. O texto trabalhado neste encontro foi “Maria”, da escritora mineira Conceição Evaristo, que compõe a coletânea do livro *Olhos d’Água*, publicado em 2016 pela Editora Pallas.

Após uma breve explicação sobre o gênero, foi apresentada a biografia da autora como introdução do conto, que foi lido pela pesquisadora de maneira pausada, com a atenção voltada à reação de cada uma das participantes, que demonstravam suas emoções de acordo com os acontecimentos relatados.

Após a leitura, foi realizada uma roda de conversa a fim de coletar as impressões de cada uma das participantes, que descreveram a leitura como “muito forte”, “triste” e, por vezes, identificaram semelhanças com suas realidades. Como resultado da leitura e dos debates/roda de conversa, a produção do dia seria uma resenha, gênero conhecido das alunas por conta do programa de Remição pela Leitura.

Esta produção totalizou 40 minutos do tempo total da oficina e o restante do tempo foi dividido entre a leitura do texto e o debate dos temas que surgiram com a leitura. Os textos trabalhados durante as oficinas foram organizados sistematicamente de modo a preparar as participantes para abordar a temática da liberdade, tendo em vista que, segundo Bajour (2012), é na seleção de textos que tem início a escuta e é neste momento que o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a base para a escuta.

Tendo em vista que, para a autora, o momento da seleção dos textos sempre supõe a consideração, de modo mais ou menos categórico de representações, teorias e problemas acerca da literatura, da leitura e dos leitores, trabalhar com a temática da liberdade no último encontro é um modo de

compreender na prática como as leituras previamente realizadas facilitam o exercício da expressão pessoal e da liberdade dentro das instalações prisionais.

O oitavo e último encontro aconteceu no dia 23/11/2022, às 20h, no espaço do saber. Para este dia, foi solicitada autorização do estabelecimento prisional para realizar uma confraternização com as participantes e levar refrigerante, salgados e doces, como forma de agradecimento pelo acolhimento recebido desde o primeiro dia. A autorização foi concedida pela diretora da unidade.

Paralelamente aos encontros, foi realizada uma campanha de arrecadação de livros em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e demais colaboradores, a fim de angariar livros de literatura para a biblioteca do presídio. Como resultado da campanha de arrecadação, foram doados mais de 350 livros, entregues pela pesquisadora no último dia das oficinas.

Ao chegar na unidade no dia 23/11/2022, a pesquisadora foi à sala acompanhada de duas policiais penais, o que não era comum nas oficinas, já que durante os outros encontros elas ficaram do lado de fora. As participantes chegaram quando a pesquisadora já estava instalada na sala e trouxeram consigo folhas de papel com mensagens.

Antes mesmo que a pesquisadora pudesse iniciar os encaminhamentos para as oficinas, uma das alunas pediu a palavra e começou a ler o que havia escrito. Era uma carta endereçada à pesquisadora. Nesta carta havia agradecimentos e um relato de uma trajetória marcada pelo poder dos livros. O “O” da parte que falta estava lá, para provar que as leituras feitas marcaram a vida daquelas mulheres e, com isso, veio a certeza de um dever cumprido. Após esta carta, outra veio e foi um momento de muita emoção tanto para a pesquisadora como para as participantes.

O tema escolhido para o último encontro era bastante sensível, para o qual foi escolhido o livro *O que é liberdade*, de Renata Bueno e o poema sobre liberdade do livro *Constelação*, da escritora portuguesa Sonia Balacó.

O poema foi lido pela mediadora e a leitura do livro foi feita “em roda” pelas participantes conforme já haviam feito com outras produções. Ao final, foram feitos questionamentos sobre as semelhanças e diferenças entre o livro e o poema e todas queriam dar suas opiniões sobre o tema.

A pesquisadora passou para a dimensão significativa do texto e seguiu um roteiro de perguntas que buscavam criar relações entre o livro e o poema, tendo como chave o significado individual da palavra Liberdade. As participantes foram questionadas sobre o que é liberdade para cada uma e, se tivessem que escolher um objeto para representar a sua, qual objeto seria. Todas as mulheres participaram e deram seus significados pessoais. Nesta atividade houve a participação das policiais penais que estavam em sala e quiseram contribuir.

A partir da conversa, foi solicitado às participantes que produzissem um memorial de leitura, relacionando a leitura do livro com o poema e elementos das suas vivências. Esta produção totalizou 12 minutos do tempo total da oficina.

Por fim, as participantes foram questionadas sobre o que perceberam ao longo dos encontros, as obras que mais gostaram e se consideram a leitura importante. Todas responderam, fizeram agradecimentos e destacaram a importância das oficinas na rotina do sistema prisional. A pesquisadora agradeceu a todas pela participação, pela ajuda e houve uma confraternização, que quebrou a rotina do sistema prisional.

De acordo com Bajour (2012, p 23.), utilizando a música como metáfora, “pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura, pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos”, as melodias que evocamos ou a percepção da sua ausência, os ruídos e os silêncios que os textos nos despertam. Os sons saem e se encontram com os das partituras de outros leitores. Deste modo, a escuta da interpretação do outro se entremeia com a nossa. Os resultados dos momentos de escuta, interação e leitura foram traduzidos em textos e transformados em dados, que serão analisados a fim de compreender como as práticas de leitura contribuem para significar as experiências pessoais e as interações sociais das mulheres no espaço-tempo do Centro de Integração Social da Penitenciária Feminina de Piraquara, considerando a leitura como experiência estética.

Na seção a seguir serão detalhados os parâmetros de análise para os dados gerados durante as oficinas.

4.4 Parâmetros de análise

Durante a realização das oficinas, foram produzidos 108 textos que foram analisados para verificar quais estabeleciam maior diálogo com o objetivo desta pesquisa. Após a análise prévia, foram selecionadas 20 produções textuais para constituir o *corpus* deste trabalho. As produções consistem em textos de 12 mulheres que participaram de todos os encontros e as análises não seguem uma sequência temporal, de acordo com a ordem dos encontros. Algumas das participantes tiveram mais de um texto selecionado para o enquadramento em um ou mais parâmetros. Em um nível macroestrutural, pode-se dizer que a escolha dos textos faz ouvir a voz das mulheres.

Foram trabalhados os gêneros conto, crônica, carta, música e textos multissemióticos (animação e imagens), a partir dos quais foram produzidos três diários de leitura, dois memoriais de leitura, duas cartas, e uma resenha por participante, ao longo de 8 encontros, perfazendo um total de 108 textos.

Produzidos em uma situação de enunciação particular, os discursos se dirigiam à pesquisadora não enquanto tal, mas “enquanto alguém a quem é atribuído um lugar no sistema de forças e de enunciação no grupo estudado” (Amorim, 2004 p. 84). Deste modo, segundo a autora a tarefa da pesquisa aparece, então, como leitura crítica do texto em que se constitui a realidade sociocultural.

Ao aplicar os parâmetros de análise qualificamos os registros de situações de leitura não como espelhos miméticos das oficinas realizadas no sistema, mas como reflexos de uma prática social de leitura atravessada pelo olhar de cada uma das participantes e analisados pela pesquisadora. Em tempo, com o intuito de preservar as identidades das mulheres, foram adotados como pseudônimos as alcunhas de grandes escritoras da literatura de autoria feminina brasileira a saber: Cecília Meireles (Cecília); Clarice Lispector (Clarice); Eliane Potiguara (Eliane); Jarid Arraes (Jarid); Nísia Floresta Brasileira Augusta (Nisia); Carla Madeira (Carla); Rachel de Queiroz (Rachel); Maria Firmina dos Reis (Maria Firmina); Adélia Prado (Adélia); Lygia Fagundes Telles (Lygia); Carolina Maria de Jesus (Carolina); Cora Coralina (Cora); Esperança Garcia (Esperança).

Os textos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa foram sistematizados de acordo com o seguinte quadro:

SISTEMATIZAÇÃO DO CORPUS			
Parâmetro	Participante	Encontro	Total de textos
1. A leitura como experiência estética	Esperança	2	4
	Clarice	2	
	Cecília	2	
	Cecília	7	
2. Relação texto, leitor e produção/construção da alteridade	Rachel	1	6
	Nisia	1	
	Cecília	1	
	Carolina	3	
	Jarid	3	
	Carolina	5	
3. Leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade	Maria Firmina	2	10
	Jarid	2	
	Carolina	4	
	Carla	4	
	Jarid	4	
	Adelia	6	
	Adelia	8	
	Lygia	8	
	Cecilia	8	
	Carolina	8	

Quadro 2 - Sistematização do corpus
Fonte: autoria própria

Para a análise do recorte proposto, foram elaborados três parâmetros a partir do cotejamento entre objetivo de pesquisa, referencial teórico mobilizado e *corpus* selecionado. Cada um dos parâmetros leva em conta a leitura como ferramenta de (re) significação do espaço-tempo no cárcere, no sentido de tornar públicas as experiências de vida na busca por emancipação e liberdade, um ponto comum a todos os textos. No estabelecimento dos parâmetros de análise, também levou-se em conta o que foi dito e registrado em gravação durante a pesquisa de campo, tendo em vista que, ao considerar a leitura como experiência estética, a interação entre leitoras, pesquisadora e obras nos momentos de mediação é parte importante da fruição literária.

Segundo Amorim (2004), uma escrita crítica deve revelar não somente o contexto em que os textos se produziram, mas também a presença do olhar teórico através do qual fatos e descrições podem emergir. Deste modo, foram selecionados textos que retratam o cárcere e, de maneira dialógica, o contexto social de cada uma das participantes, de modo a evidenciar a pluralidade de vozes que constituem a pesquisa, seja no campo, seja no texto. A seguir, serão descritos, de forma resumida, os parâmetros de análise. Destacamos que o detalhamento de cada um deles, bem como o enquadramento dos textos constantes no *corpus* será demonstrado no capítulo 5, destinado ao resultado da análise.

Parâmetro 1: A leitura como experiência estética

Ao levarmos em conta a leitura como experiência estética, faz-se necessário retomar os pressupostos teóricos de Cunha²³ (S/A), para quem o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura resultam do conjunto das experiências com e na literatura. O primeiro parâmetro aplicado foi *A leitura como experiência estética*, através do qual buscamos compreender se a leitura dos textos motivadores provocou e interpelou as leitoras pela percepção e as conduziu a novos olhares, de modo a desenvolver sentidos para além do que a palavra mostra.

Ao observarmos os textos das participantes da pesquisa, cabe destacar a importância dos conhecimentos prévios das leitoras importados para os textos que compõem o *corpus*, sua sensibilidade e todo o contexto no qual tanto o texto quanto a obra estão inseridos. Isso torna a experiência com a leitura algo tão rigorosamente pessoal para o leitor quanto foi a criação para seu autor.

Na análise do *corpus*, ao observarmos as várias leituras de um mesmo texto, percebemos que foram constituídas experiências estéticas diferentes, que se materializaram como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais) que estas suscitaram,

²³ Verbetes disponíveis em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>

em função das características específicas postas em jogo pelo autor das obras na sua produção. Estas experiências poderão ser desencadeadas por palavras ou imagens, reafirmando a validade da experiência estética como prazer e conhecimento.

Nas palavras de Rezende (2013), cada sujeito possui seu repertório de leituras, uma trajetória cultural e social, sua história de vida e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram também, subjetividades múltiplas, diversidade essa que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras. Assim, ao focarmos nas práticas de leitura de mulheres em privação de liberdade, consideramos suas trajetórias pessoais e as formas de sociabilidade que se constroem no ambiente prisional para, deste modo, perceber como este conhecimento de mundo é transportado para a leitura a fim de construir sua identificação.

A identificação das leitoras com as leituras dependeu de três atividades complementares, descritas por Jauss (1994) como *poiésis*, *aisthesis* e *katharsis*. Segundo o autor, a *poiésis* corresponde ao “prazer de se sentir coautor da obra”; a *aisthesis* possui a finalidade de renovar a percepção da realidade e propor alternativas para ela e, por fim, a *katharsis* leva o leitor a assumir novas normas de comportamento social. Sendo assim, o leitor não somente sente o prazer motivado pela leitura, mas é mobilizado à ação após o contato com elas.

Parâmetro 2: Relação texto, leitor e produção/construção da alteridade

A relação entre texto, leitor e construção da alteridade pode se dar a partir do momento que a leitura se constitui como prática dialógica e o leitor passa a ser responsável pela efetiva realização de uma obra literária. Ao trabalharmos a leitura em ambiente prisional é necessário considerar que o simples reconhecimento do outro não nos torna capazes de sentir o que o outro sente, contudo isso pode ser expresso por meio de uma linguagem como, por exemplo, a escrita.

A construção da alteridade se dá na medida que consideramos a leitura um ato coletivo “exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções, [em que] o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com

alguém e para alguém.” (LEFFA, 1999, p. 34). “A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida” (COMPAGNON, 1999, p. 164).

Levando em consideração a natureza dialógica das práticas de leitura, Amorim (2004) destaca que o texto polifônico ou dialógico é um conceito bakhtiniano que permite examinar a alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior de um discurso. Esse conceito, que dialoga com as teorias da enunciação, consiste em colocar o contexto da enunciação no interior do enunciado.

Portanto, ao observar os textos produzidos pelas participantes da pesquisa foi necessário captar as marcas de uma escrita direcionada para o outro, que carregou elementos do texto motivador, somadas às experiências pessoais de cada participante e direcionadas a provocar uma relação de alteridade com um outro externo à produção.

Parâmetro 3: Leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade

Considerando as especificidades do sistema prisional, as práticas de leitura devem estimular a capacidade de construir sentidos. Neste processo, sabe-se que o leitor utiliza os símbolos na recuperação de informações da sua própria memória, criando informações a partir da mensagem do escritor, produzindo uma interpretação que mescla elementos textuais com seu conhecimento de mundo e suas experiências no processo de produção de sentido. Em instituições penais, são poucos os momentos de privacidade e, por este motivo, compreendemos o ato de ler nestes ambientes como singular, de possível desconstrução de comportamentos moduladores e de ruptura da invisibilidade do sujeito, já que, como leitor, o sujeito é o protagonista.

Ao observar os textos produzidos pelas participantes da pesquisa, foi necessário verificar como se materializa o cárcere e os anseios pela liberdade nos registros escritos e se esta liberdade é também confirmada por meio de relatos sem medo de reprimendas, mesmo que suas ideias sejam contrárias às do grupo. O conceito de liberdade deve transcender os limites da escrita, de modo que as práticas de leitura no sistema prisional possuam grande relevância

no ordenamento do caos em que vive o leitor encarcerado, como exercício de expressão pessoal e de liberdade, apesar da restrição espacial.

Por fim, os elementos para composição dos parâmetros de análise refletem o arcabouço teórico mobilizado no decorrer da seção 2 e percorrem a linguagem como prática dialógica e de alteridade (Amorim, 2004; Bakhtin 2011, 2014, 2015; Volóchinov, 2021); a leitura em uma perspectiva dialógica (Horelou-Lafarge, Segré 2010; Jouve, 2002; Chartier); a leitura como experiência estética e a estética da recepção (Jauss, 1994; Yunes, 1995; Iser, 1999; Tinoco, 2010; Bajour 2012; Zilberman, 2001); e as conexões da leitura (Ricoeur, 1990; Iser, 1996; Chartier, 2001; Compagnon; 2001; Fischer, 2006; Hunt, 2007; Petit, 2008 ; Candido, 1998; Manguel, 2017; Batista-Santos e Dalbosco, 2023), detalhados no quadro abaixo.

PARÂMETROS DE ANÁLISE	
PARÂMETROS DE ANÁLISE	ASPECTOS ANALISADOS
1 . A leitura como experiência estética	a) Presença de emoções das leitoras
	b) Mobilização de conhecimentos prévios
	c) Identificação com o texto motivador
	d) Presença do contexto das leitoras/obras
2. Relação texto, leitor e produção/construção da alteridade	a) Presença de relações de alteridade
	b) Presença de elementos do texto motivador
	c) Relação dialógica entre leitora-texto.
	d) Polifonia
3. Leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade	a) Presença do cárcere
	b) Anseio pela liberdade materializado nas produções textuais por meio de imagens/representações
	c) Empoderamento feminino

Quadro 3 - Parâmetros de análise
Fonte: autoria própria

Salientamos que os parâmetros elaborados não esgotam todas as possibilidades existentes para a análise dos textos produzidos durante as práticas de leituras em ambiente prisional. Ressalta-se, ainda, que a intenção aqui não reside em considerar a leitura como solução para o problema da criminalidade ou da reincidência, mas como uma possibilidade de vivenciar uma experiência estética ao escapar da realidade para o universo da ficção e, num segundo momento, voltar ao real, nutrido do fictício para, assim, desenvolver alteridade e expressar livremente suas necessidades, fragilidades e inseguranças no espaço acolhedor do texto. O presente trabalho preenche uma

lacuna existente nas investigações sobre o tema e serve como ponto de partida para orientar futuros estudos e projetos que envolvam a leitura em contextos de privação de liberdade.

5. LIBERTE-ME DE MIM PARA EU PODER VOAR: OS RESULTADOS DA ANÁLISE

Admitir autoridades em nossas bibliotecas, por mais embecadas e empelcadas que estejam, e deixar que elas nos digam como ler, o que ler e que valor atribuir ao que lemos, é destruir o espírito de liberdade que dá alento a esses santuários. Em qualquer outra parte, podemos ser limitados por convenções e leis – mas lá não temos nenhuma.

Virginia Woolf – Como se deve ler um livro?

A leitura no sistema prisional, geralmente, fica restrita às práticas do “Programa de Remição da Pena através do Estudo” ou das atividades direcionadas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa lógica, embora benéfica para a redução dos dias de pena das pessoas privadas de liberdade, segue um pensamento racional, de cunho prático, que prioriza o sujeito leitor que consegue responder ao que lhe é solicitado e que deixa de lado a experiência deste leitor em sua relação com o texto.

Neste trabalho, a leitura realizou-se como ato coletivo no seio de uma comunidade, uma vez que, segundo Kleiman (2004), os usos da leitura estão ligados à situação e são influenciados pelo contexto, pelo objetivo da atividade de leitura, pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, diferindo segundo o grupo social e estes fatores realçam a diferença e a multiplicidade de discursos que envolvem e constituem os sujeitos leitores. Mesmo em um ambiente controlado como a prisão, são muitos os benefícios da leitura ao estabelecer uma relação dialógica com o leitor e estimulá-lo, por meio de provocações e reflexões sobre suas experiências.

Para demonstrar a relação que foi construída entre as leitoras e as obras trabalhadas, este capítulo apresenta a análise dos dados que compõem o *corpus* de pesquisa, organizados de acordo com os parâmetros elaborados, a saber: a leitura como experiência estética; relação texto, leitor e produção/construção da alteridade e leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade. Os

textos selecionados foram apresentados de acordo com o enquadramento nos parâmetros. Reiteramos que as análises não seguem uma sequência temporal, de acordo com a ordem dos encontros e algumas das participantes tiveram mais de um texto selecionado para compor o *corpus* desta pesquisa.

5.1 A leitura como experiência estética.

Dentre as histórias de leitura presentes nos textos que compõem o *corpus*, algumas nos motivaram a entendê-las como a materialização da experiência estética, que se efetivou nas relações estabelecidas entre leitoras e leituras. Neste primeiro parâmetro foram mobilizados quatro textos do *corpus* total, dentre os quais utilizaremos, primeiramente, um texto produzido no segundo encontro pela participante Cecília, a partir da leitura da crônica “Hoje eu estou meio romântico”, de Mário Prata (ANEXO 1), em que há uma relação marcada por submissão e empoderamento. Nesta obra o autor discorre sobre a vida de um casal, utilizando-se de um jogo de palavras em que predominam os adjetivos pequena(o)/grande. A narrativa sobre a jornada conjugal do casal se constrói em torno destes adjetivos.

Em um texto intitulado “Diferenças”, Cecília se coloca inteiramente na narrativa que construiu, inicialmente de maneira impessoal, passando à alternância de vozes discursivas. Importante notar que a participante intitula “diferenças” um texto que trata de situações semelhantes às trazidas pelo texto motivador.

Diferenças

No começo tudo é um mar de rosas carinho, romance, presentes, momentos maravilhosos, com o passar do tempo descobrimos o verdadeiro “eu” do ser humano, nunca se esquecendo que pode passar dias, meses, anos nunca conhecemos a pessoa de verdade. Ex: um casamento de 10 anos ainda não é tempo para conhecer realmente seu companheiro(a). Podemos ter filhos, ter uma vida boa, mas até o momento que vem o primeiro grito que machuca por dentro. Somos feitos de sentimentos, as pessoas vão se diminuindo com o passar do tempo e mostrando realmente seu interior. (Cecília – CIS PIRAQUARA em referência ao texto 2)

Uso isso como exemplo da minha vida, que deixei meu esposo que era um homem honesto trabalhador um ótimo pai mas não tinha tempo pra mim. Conheci um homem que no começo era o homem dos meus sonhos, me dava café na cama, cuidava de mim quando estava doente, eu pensava encontrei o amor da minha vida. Tudo era um sonho para até eu acordar pra vida e ele me mostrar seu interior. (Cecília – CIS PIRAQUARA em referência ao texto 2)

As diferenças apontadas pela participante provavelmente se deem no espaço de sua própria narrativa e não na relação entre seu texto e o texto motivador. Cecília mostra, por meio de sua escrita, a falta de igualdade e, portanto, a diferença no tratamento dispensado a ela ao longo dos anos. Em um determinado momento, a participante se sentiu amada e cuidada por seu companheiro para tempos depois passar à condição de vítima de violência doméstica. Um outro aspecto que pode sustentar a diferença enfatizada por Cecília, diz respeito ao contraste existente entre os dois homens que fizeram parte de sua vida. O primeiro, que era um “homem honesto trabalhador um ótimo pai”, mas não tinha tempo para ela e o segundo, que, segundo a participante, no começo era o homem dos seus sonhos, levava café na cama, cuidava quando estava doente, mas que, em um determinado momento, passou a violentá-la

Me batia, me humilhava, me trancava em casa quase me matou, era um usuário de drogas, anos se passaram e eu ali apanhando, ele me batia como se eu fosse um homem, me sentia como se eu fosse a pior pessoa. Tudo isso acabou quando eu cheguei aqui onde estou. (Cecília – CIS PIRAQUARA em referência ao texto 2)

Esse exemplo podemos comparar com o fato que acontece em nossa sociedade onde pessoas honestas são vítimas dessas pessoas que querem ganhar a vida fácil tirando a vida de pessoas inocentes, trabalhadoras que sofrem preconceito em seu dia-a-dia. (Cecília – CIS PIRAQUARA em referência ao texto 7)

A experiência de Cecília com seu companheiro foi tão traumática que foi rememorada em duas situações, tanto após a leitura do texto 2, como após a leitura do texto do encontro 7, retomando elementos presentes no linchamento da personagem do conto Maria.

Essa história me fez lembrar dos momentos em que eu apanhava de um usuário de drogas onde perdi seis anos da minha vida, troquei meu marido pai do meu filho por um homem que me espancava e me fez chegar aqui onde estou por causa dos seus vícios. A cada chute uma lágrima rolava em meu rosto pedindo socorro, as pessoas olhavam e ninguém fazia nada. Mas confesso que foi com os erros dele que aprendi a ser esta mulher que me tornei hoje e reconstruir meu casamento (Cecília – CIS PIRAQUARA em referência ao texto 7)

Assim, em uma atitude de fruição estética, conforme descrito por Jauss (1994), o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida constrangedora. Para Cecília, a leitura é, portanto, uma experiência de libertação. Ao invés de reviver servilmente uma cena idêntica à vivida pela personagem do conto, Cecília se reinveste em uma mesma cena. Segundo

Jouve (2002), a leitura de certos textos permite efeitos de volta, que permitem a ab-reação²⁴. O trauma pode estar relacionado ao modo como o sujeito vivenciou uma situação do seu passado e somente uma nova reação a esse novo acontecimento pode fazê-lo desaparecer, assim a ab-reação explicaria a função catártica da arte.

Cecília reage, reconstrói seu casamento e conta sua história e, ao reviver pela leitura as cenas originais de tudo o que passou, ela pode encontrar um novo equilíbrio, modificando sua relação com os acontecimentos pretéritos. A fruição literária nem sempre se apresenta como um campo seguro e nem sempre estará vinculada a sentimentos tranquilos e agradáveis. Ao contrário, Segundo Barthes (1995), pode ser terreno movediço, que possibilita deslocamentos ou experiências impactantes e complexas, como possibilitou à Cecília ao reviver seu trauma.

Como Cecília, outra leitora, Clarice, se coloca em sua narrativa, retomando elementos do texto motivador e mobilizando seus conhecimentos prévios acerca da violência doméstica.

Através desta crônica, consigo reafirmar meus pensamentos de que o comportamento humano varia muito da percepção de cada indivíduo na sociedade. Hoje em dia infelizmente não é diferente o que acontece nesta crônica, porém, a vítima na vida real geralmente na grande maioria é feminina. (Clarice – CIS PIRAQUARA em referência ao texto 2)

No trecho acima podemos verificar a necessidade que Clarice tem de enfatizar, por meio do uso de construções adverbiais, que a vítima é feminina, criando uma relação de oposição com o texto motivador, no qual uma mulher é seduzida pela grandiosidade do homem, até descobri-lo pequeno e empoderar-se.

O empoderamento está presente nos textos de Cecília e Clarice e, por meio de suas narrativas, é possível notar que as trajetórias de vida das mulheres privadas de liberdade são marcadas por histórias de submissão, superação e empoderamento. Elas nos dão pistas sobre o funcionamento de um determinado sistema em uma sociedade patriarcal, na qual muitos modelos ainda não foram totalmente superados.

²⁴ Termo psicanalítico que designa a descarga emocional pela qual um sujeito pode se libertar das marcas de um acontecimento traumático (Jouve, 2002 p. 136)

Segundo Jouve (2002), a leitura, recuperando os termos de Iser, é uma dialética entre a espera do que vai acontecer e a memória do que aconteceu. A atividade de previsão apresenta-se com a antecipação dos fatos pelo leitor, depois da validação ou invalidação pelo texto das hipóteses emitidas.

A forma como Clarice leu e interpretou a crônica foi suficiente para conduzi-la a uma interlocução com conhecimentos de informações sobre a violência doméstica na sociedade, resgatados por meio da memória. Estas informações, que lhe chegavam pela razão, foram integradas à sua percepção e colocadas como elementos mediadores no exercício de ler e interpretar. O uso dos conhecimentos prévios, além de fazer da leitura uma experiência estética, possibilitou a Clarice fazer da leitura um momento que se estendeu para além do seu tempo de realização.

Afinal do seu texto, Clarice destaca que:

A mulher acorda pra vida e se dá conta de como foi mal tratada pelo seu companheiro e resolve dar fim ao seu sofrimento sem pensar nas consequências (Clarice – CIS PIRAQUARA em referência ao texto 2)

Para Jouve (2002), o leitor constrói sua recepção decifrando um após outro os diferentes níveis do texto. Em seu deciframento de palavras, o leitor só retém as propriedades necessárias para a compreensão do texto.

O ato de “acordar pra vida” está presente tanto nos textos de Cecília como de Clarice, como uma provocação ao resgate de suas memórias. No caso de Cecília, o rememorar se refere à sua própria vida e, no caso de Clarice, ao texto lido. Yunes (1995) sinaliza que o ato de ler, na medida em que apela ao leitor por sua participação, acaba provocando suas memórias e nelas suas posturas, sonhos ou opiniões, por vezes desconhecidas por ele próprio. “O ato de ler convoca ao exercício de pensar e neste, ao ato de se encontrar” (Yunes, 1995 p. 192).

A forma como as leitoras se relacionaram com o que leram, possibilitou inferir que fizeram da leitura não só um instrumento de aquisição de conhecimentos, mas uma potência geradora de sentidos. As leituras que Cecília e Clarice realizaram, fizeram-nas questionar suas vivências por meio das reações emocionais que foram provocadas pela leitura dos textos. Também foram postos em xeque acontecimentos sociais que foram rememorados, por

meio do resgate dos conhecimentos prévios, como é o caso da violência doméstica, que a cada ano faz mais vítimas.

Na relação entre leitor e texto estão implicadas histórias e memórias distintas tanto das leitoras como da obra que, no momento da fruição compõem novas redes de significação. O momento da leitura é aquele no qual se entrelaçam estes dois fios. Outros fios, porém, estão relacionados aos dois já mencionados. Tanto Cecília como Clarice trouxeram para suas leituras as pressões exteriores à leitura, como o mundo que as rodeia, as circunstâncias, o lugar e o momento no qual elas leem e utilizaram estes elementos para produzir sentidos.

Outro texto a se considerar neste parâmetro é o de Esperança, escrito no encontro 2.

No meu ponto de vista esta crônica vem pra nos fazer um alerta nos fazendo uma compreensão de que o príncipe encantado, no cavalo branco, só existe em estórias infantis, ele já começa falando: - Pequena mulher, ela iludida pensa que ele é o grande herói o coloca nessa posição, pois ela acredita no amor, nessa ilusão vai passando muitas coisas despercebidas, a sua grandeza de mulher foi ficando cada vez mais pequena. (Esperança – CIS Piraquara em referência ao texto 2)

Esperança transformou seu memorial de leitura em um texto de opinião, de modo a deixar registradas suas impressões sobre o texto motivador. Em sua produção textual, foram resgatadas leituras prévias de contos de fadas, por meio da imagem do príncipe no cavalo branco empunhando sua espada. No entanto, houve um instante em que estas leituras prévias se fundiram com a do texto motivador, resultando em uma interpretação de um príncipe, que se referia à suposta princesa como uma pequena mulher. O trecho nos oferece pistas linguísticas das convicções de Esperança, como a relação do amor com a ilusão ou sobre a crença no amor que faz com que a mulher deixe de perceber alguns abusos por parte do homem.

Esperança evidencia em seu texto um elemento ainda muito comum à criação de grande parte das mulheres do nosso século. O mito da fragilidade feminina oculto nos contos de fadas, nos quais a princesa aguarda passivamente que o príncipe salvador a liberte do jugo do vilão. A participante se apropria do texto motivador e desenvolve sua narrativa em torno do “apequenamento” da mulher causado por um homem alçado ao patamar de herói.

Para Yunes (1995), a interpretação não é ocorrência linear do que está codificado em linguagem, não é “desocultamento do mistério do texto, mas do mistério do próprio leitor”. Assim, interpretar é um ato de leitura que associa o sujeito ao discurso que o elabora e o explica enquanto se explica. Sendo assim, os sentidos construídos por Esperança respondem a questões que já foram vivenciadas em seu passado e se relacionam dialogicamente com elementos que partem do texto.

O texto motivador gerou identificação por parte das leitoras selecionadas, que resgataram elementos das suas realidades para se constituírem como coautoras da crônica lida, acrescentando a ela informações sobre a violência doméstica e sobre a figura do príncipe dos contos de fadas, revelando a leitura como caminho para o abandono da submissão e encontro do empoderamento feminino.

Jouve (2002), ao retomar os conceitos de Jauss sobre a leitura como experiência estética, destaca que a leitura é sempre “tanto libertação de alguma coisa quanto libertação para alguma coisa”. Por um lado, ela desprende as leitoras das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-las no universo textual, renova suas percepções sobre o mundo.

Os sentidos produzidos pelas leitoras foram diferentes, mesmo diante dos mesmos textos motivadores e assim será sempre, pois, na trama da leitura, tantos serão os sentidos quanto serão os leitores, uma vez que são muitos os sujeitos, com fruições únicas e singulares. Se há um esboço oferecido pelo texto, quem dá os pontos é o leitor. Na trama da fruição, portanto, entrelaçam-se aspectos individuais, únicos do sujeito que, por sua vez, se constituíram socialmente, em um determinado tempo, cultura e lugar.

Deste modo, a leitura possibilitou a Cecília, por exemplo, colocar sua história em perspectiva e fazer uma releitura dos comportamentos sociais diante da violência contra a mulher, questionando as normas vigentes. Deste modo, é possível retomar o que diz Yunes (1995), pois pensar, evocar, rememorar experiências iniciais e posteriores da leitura são gestos que afetam o ato de ler e o impregnam das vivências de cada um, dando-lhe pouco a pouco, a oportunidade de conscientizar-se.

A fim de dar sequência à exposição dos resultados da análise, na sessão a seguir serão trabalhadas as relações entre texto, leitor e a

produção/construção da alteridade, constituintes do parâmetro 2. Para ilustrar a análise, foram mobilizados seis textos do *corpus* total.

5.2 Relação texto, leitor e produção/construção da alteridade

O princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Reconhecer a dialogia é encarar a diferença uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior. Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. Desta forma, os discursos produzidos podem ser uma tentativa de transformação e mesmo subversão dos sentidos. O sentido de um discurso jamais é o último, pois a interpretação é infinita. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é uma possibilidade sem fim de sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles a renovação dentro de outros contextos.

O segundo parâmetro aplicado foi a *relação texto, leitor e produção/construção da alteridade*, que pode se dar quando a leitura se constitui como prática dialógica, realizada como ato coletivo no seio de uma comunidade, uma vez que “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.) está impregnada de relações dialógicas”. (Bakhtin, 2013, p. 208-209).

Conforme Kleiman (2004), os usos da leitura estão ligados à situação e são determinados pelo grau de formalidade ou informalidade do contexto, pelo objetivo da atividade de leitura, pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, diferindo segundo o grupo social e estes fatores realçam a diferença e a multiplicidade de discursos que envolvem e constituem os sujeitos leitores.

Para ilustrar a relação texto/leitor e produção/construção da alteridade, será utilizado, primeiramente, um texto da participante Rachel, escrito durante o primeiro encontro, realizado no dia 07/11/2022. Neste dia, a obra trabalhada foi o texto imagético “A bola dourada”. No livro, a personagem recebe uma bola dourada de presente de Natal, mas este presente se perde quando a garota está brincando na rua. Assim tem início uma jornada contada por meio de imagens. Durante a viagem, a bola é encontrada por diferentes pessoas e animais nos

mais distantes lugares do mundo e tanto as pessoas como os animais, que cruzam o caminho da bola, desenvolvem com ela alguma forma de interação. A partir deste livro, buscou-se trabalhar a concepção de leitura como interação e produção de sentido, uma vez que, pelo enredo, é possível compreender que o sentido do texto imagético não está na bola, mas é construído por aqueles que interagem com ela, assim como ocorre com aqueles que interagem com os textos.

Rachel inicia seu texto da seguinte forma:

Era uma vez uma menina chamada Rachel²⁵ que ganhou do seu avô uma bola dourada de presente de natal . (Rachel – CIS Piraquara em referência ao texto 1)

Nota-se que Rachel começa a se apropriar da narrativa de modo que seu próprio nome passa a fazer parte da história. A construção de sentidos dos textos imagéticos, assim como ocorre com textos verbais, se dá na medida que a leitora, a partir do seu conhecimento prévio, se depara com os vazios do texto. Guiada pelo leitor implícito ela os preenche, viabilizando o processo de leitura.

Rachel preenche os vazios do texto colocando-se como personagem e constrói relações a partir das suas experiências. A imagem que dá início ao livro não ilustra uma figura humana que possa representar o avô, no entanto, Rachel projeta esta imagem para significar o texto.



Figura 5 - imagem do livro “A bola Dourada” – Nicole de Cock

²⁵ O nome original da participante foi substituído pelo nome atribuído pela pesquisadora para preservação de sua identidade.

Segundo Iser (1999c), a interpretação nasce da necessidade de preenchimento dos espaços vazios do texto, a partir de experiências à medida que conhecemos nosso comportamento e o dos outros. Desta forma, o leitor precisa construir ideias fantasias ou expectativas para ocupar os espaços deixados pelo texto. Quando os “vazios” não são ocupados com as projeções do leitor, ocorre um fracasso do processo de comunicação com o texto. “Para que nesta comunicação não ocorram falhas, a atividade do leitor é, de alguma maneira, controlada pelo texto” (Iser, 1999c, p.104).

O contato com o texto imagético possibilita à Rachel a reflexão, construção e desconstrução de sentidos, exigindo atuações específicas por parte dela, no lugar de leitora na sua apropriação. Tendo em vista estas relações, a fruição literária constitui-se como um modo, específico de experiência estética relacionada à literatura. A fruição implica afetos, imaginação, sentidos e mobiliza o intelecto de Rachel, como um ato cognitivo complexo

Podemos entender o ato de fruir como um processo em que se experimentam diferentes intensidades de prazer e esta fruição demanda determinadas formas de atuação do sujeito fruidor. Sendo assim, para fruir de um texto, o leitor deve relacionar-se com o objeto a ser fruído.

Ao abordar a questão do prazer do texto e da fruição literária, Barthes (2010), em algumas passagens, toma um termo pelo outro e, em outras, distingue-os, discutindo suas diferenças e graus de intensidade. O autor reconhece a ambigüidade contida nas expressões “prazer do texto” e “texto de prazer” afirmando que “estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O ‘prazer’ é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto” (Barthes, 2010, p.27).

Refletindo sobre as possíveis distinções entre o prazer e a fruição, Barthes afirma:

Temos, aliás, oriundo da psicanálise, um meio indireto de fundamentar a oposição do texto de prazer e do texto de fruição: o prazer é dizível, a fruição não o é. A fruição é in-dizível, inter-dita. Remeto a Lacan “O que é preciso considerar é que a fruição está interdita a quem fala, como tal, ou ainda que ela só pode ser dita entre as linhas [...]”, ou a Leclair “[...] aquele que diz, por seu dito, se interdiz a fruição, ou, correlativamente, aquele que frui faz com que toda a letra – e todo dito possível – se desvaneça no absoluto da anulação que ele celebra”. (Barthes, 2010, p.28, 29).

Sendo assim, na leitura de Rachel, a fruição literária apresenta-se como uma forma de experiência estética que ao mobilizar vários saberes envolve o sujeito em sua completude. Em um processo dinâmico que o vincula à arte e a si próprio. Assim, o modo como Rachel articula a linguagem demonstra a fruição de maneira singular e única, uma vez que suas vivências também o são.

A recriação implicada por Rachel no ato da fruição literária é, principalmente, de ordem linguística e imaginativa: é preciso recuperar aquilo que, sugerido no texto, não está dado completamente – o que vive no texto precisa ser reencarnado pela leitora, ganhando, assim, sentido e concretude.

O controle das projeções neste texto é delimitado pelas imagens. Ao retomarmos o primeiro trecho do texto de Rachel, foi permitido a ela inferir que o presente foi dado em virtude das festividades natalinas, devido à presença de elementos natalinos na imagem (árvore, enfeites etc.). Sendo assim, diferentes linguagens e diferentes organizações de linguagem pedem diferentes formas de aproximação e apropriação. Outros exemplos de projeções controladas pelo texto podem ser vistos no seguinte trecho:

(...)foi parar até na França, que passou pela Antártida, que os pinguins adotaram até como filho, passou pelo oceano, até pelas baleias para a Austrália e os cangurus até a colocaram em sua bolsa (...)(Rachel – CIS Piraquara em referência ao texto 1)

Rachel construiu sentidos a partir das imagens e de seu conhecimento de mundo, fazendo da leitura uma experiência estética. Ao visualizar a Torre Eiffel em uma página, admitiu que a bola viajou até a França; ao notar a presença dos pinguins, relacionou imediatamente à Antártida e o mesmo ocorreu ao recordar que há cangurus na Austrália.



Figura 6 - imagem do livro “ A bola Dourada” – Nicole de Cock

Para Volóchinov (2021), o objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material. Esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade e, assim, o sujeito que olha é essencial para significar a imagem e transformá-la em discurso. Isso ocorre porque o horizonte valorativo é o que possibilita a constituição e contínua atualização do sujeito, em um movimento de complementação a partir da alteridade, ou seja, de um outro que pode ser o mundo, outra pessoa, e até mesmo o próprio sujeito (Bakhtin, 1993, 2015). Nessa busca pela completude – impossível de ser alcançada –, Rachel vai se constituindo por meio do social em um intercâmbio atualizado frequentemente pelos seus contextos sócio-históricos.

O texto motivador foi para Rachel um campo de possibilidades. A combinação de elementos contidos nas imagens às suas experiências existenciais, cognitivas e emocionais levaram Rachel à França, Antártida e Austrália sem sair do ambiente prisional, como uma pausa na rotina do cárcere. A partir do contato com o texto, Rachel formulou novas possibilidades de sentido, transformando o texto lido em texto vivido por meio da experiência estética da fruição.

Iser (1996), ao descrever os processos cognitivos e emocionais mobilizados pelo leitor no momento da interação com o texto, chama de repertório do leitor o conjunto de experiências vivenciadas previamente. O repertório do texto é o que o leitor identifica de familiar e é fundamental para o

sucesso da experiência, propiciando a ligação entre os polos artístico e estético e possibilitando a leitura.

Jouve (2002) destaca que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência de ações a lógica simbólica e a significação geral. Deste modo, no quesito verossimilhança, Rachel estabeleceu uma coerência entre a história contada por meio de imagens e o que poderia ser a sua reação ao ganhar um presente de Natal do seu avô. A sequência de ações é completada pela leitora com base nas imagens e, ao se colocar na narrativa, rejeita a fantasia e materializa a obra no mundo real, com base em “roteiros comuns” que são encontrados frequentemente na vida cotidiana.

Para Jouve (2002), saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. Sendo a leitura uma interação produtiva entre texto e leitor, Rachel se colocou na história para significar a obra, tendo em vista que, em uma abordagem dialógica, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, que introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que podemos assimilar, reestruturar ou modificar. Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade, como realizado por Rachel ao se colocar como agente dos acontecimentos da obra. Rachel recebe o presente, viaja pelo mundo e, estando atrás das grades, esta viagem somente foi possível pelas páginas do livro.

Assim, em contexto prisional e neste momento de leitura, a individualidade de Rachel não teria existência se o outro, materializado pela obra literária, não a criasse. O território interno de cada um não é soberano, como bem explicita Bakhtin (2003, p.341): *ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio*. É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito ao indivíduo chega a sua consciência por meio do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da consciência individual se realiza na interação com a consciência alheia, a qual está constituída por uma determinada dimensão axiológica.

Duas outras leitoras se relacionaram de forma diferente com a narrativa. Vejamos:

E no meu entendimento essa bola simboliza o conhecimento que passa por muitas pessoas, mais cada uma tira uma conclusão, enfim cada ser entende de uma forma. (Nisia – CIS Piraquara em referência ao texto 1)

É como o livro que passa por várias pessoas e cada um tem um entendimento diferente. Até mesmo transmitindo sentimentos ao ganhar o presente como a tristeza quando se perde algo e ao recuperar traz o sorriso no rosto (Cecília – CIS Piraquara em referência ao texto 1)

A leitora Nisia associou a bola dourada, que viajou o mundo e passou por muitas pessoas, ao conhecimento, mas deixou transparecer em suas narrativas, tanto escritas quanto registradas em áudio, que esta era apenas a sua opinião e que cada pessoa poderia entender de uma maneira. Nisia atribui à bola dourada o sentido de conhecimento, o que difere do atribuído por Rachel.

Cada uma das participantes ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único são revelados diferentes modos de ver o outro e o mundo físico que o envolve. Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que é conferido à experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma dada época. Para Nisia, o conhecimento é algo que *“passa por muitas pessoas, mais cada uma tira uma conclusão”* que não encontra barreiras físicas e estes sentidos são construídos com base em seus valores e na ideia de que *“cada pessoa compreende de uma forma”*. Segundo Jouve (2002) existe, de um lado, a simples compreensão do texto e, de outro, o modo como cada leitor reage pessoalmente a esta compreensão, que pode partir das interações sociais e dos enunciados que emergem na vida cotidiana.

Semelhante à leitora Nisia, a leitora Cecília relacionou a bola ao livro, que passa por muitas pessoas e é lido de diferentes formas, em alusão aos diferentes sentidos construídos. A participante ressaltou em seu texto as sensações de alegria ao ganhar livros de presente e tristeza ao perdê-los. Para Jouve (2002), o leitor vai tirar da sua relação com os livros não somente um sentido, mas uma significação. No texto de Cecília, o sentido corresponde ao deciframento operado durante a leitura, enquanto a significação é a associação feita entre a bola e o livro, que deixa implícita a importância que a leitura tem em sua vida. Deste

modo, a significação da obra, que consiste na passagem do texto para a realidade das leitoras, é o que faz da leitura uma experiência concreta.

Ainda sobre a relação texto-leitor há que se considerar dois textos produzidos pelas leitoras Jarid e Carolina no terceiro encontro, realizado no dia 11/11/2023. Nesta data foi exibida a animação “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, uma animação construída apenas com sons e imagens e que trata da relação de um homem, o Sr. Morris Lessmore, com seus livros. A história, inicialmente colorida, começa com o Sr Lessmore lendo seus livros na sacada de um prédio, até que um furacão passa pela cidade e leva os livros para longe. A partir deste ponto, a animação passa a ser em preto e branco, até o momento em que o personagem avista uma mulher voando ao segurar alguns livros. O Sr. Lessmore segue a mulher até uma casa-biblioteca, onde, por acidente, um livro cai da estante e se esfacela. Lessmore tenta restaurar o livro, juntando suas páginas em uma cena que se assemelha a uma cirurgia, que conta com a presença de equipamentos médicos como o frequencímetro²⁶. Diante da dificuldade de ressuscitar o livro colando suas páginas, o personagem passa a lê-lo e é quando o objeto ganha novamente vida.

A leitora Jarid inicia seu texto da seguinte maneira:

A animação nos leva a ver principalmente que sem a literatura tanto o personagem, quanto nós não somos inteiros. No caso do personagem, sua vida perdeu o sentido após o furacao, até que ele encontrou um lugar lindo e mágico cheio de vida e sua vida voltou a ter sentido.

(...) Acho que na nossa vida é bem parecido (...) tenho como exemplo eu mesma quando estava na liberdade era acostumada a ler, depois que fui presa e não tinha acesso a livros, perdi um pouco da graça da minha vida. (Jarid – CIS Piraquara – Em referência à animação do encontro 3)

Para analisar o texto de Jarid, retomamos o que diz Yunes (1995), para quem ler formas, símbolos, letras, signos imagens significa estabelecer uma relação entre eles e uma relação com eles nas diferentes esferas da vida social. Jarid estabelece uma relação com a leitura e entre leituras no contexto do sistema prisional, ao se implicar no texto multimodal/multissemiótico.

Jarid se compara ao personagem e esta identificação, segundo Jouve (2022) é o que permite o desenvolvimento do leitor. Sendo a identificação o

²⁶ Monitor de batimentos cardíacos

fundamento da constituição imaginária do sujeito, por ela Jarid demonstra a verdade de sua própria vida. A leitura, ao fazê-la atingir uma percepção mais clara de sua condição, permitiu a ela entender-se melhor.

Ao mobilizar entendimento e sensibilidade, razão e afetividade, vontade e desejo, a fruição literária exige intensa atuação dos sujeitos para a construção de sentidos e significados, colocando em cena faculdades e repertórios culturais múltiplos. Para Jarid “*sem a literatura tanto o personagem, quanto nós não somos inteiros*” então, para ela, a leitura possibilita a criação de vínculos com o conhecimento e com o mundo, apresentando-se não apenas como uma experiência estética, mas também como experiência profundamente humana.

Lebrun (2013, p. 134) assevera que o sentido de um texto não está reduzido à intenção do autor, ele o transcende, pois o sentido não é dado de antemão: “o leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras [...]. Ler é investir em um lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele.”

Nesse panorama, a leitura se constitui como interpretação e compreensão dos sentidos dos textos. Ela “carece da mobilização do universo do conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está.” (YUNES, 2009, p. 9). Deste modo, a leitura, em contextos de privação de liberdade conta com elementos presentes não só da realidade feminina, mas de uma realidade feminina vivida intramuros, marcada por rotinas e privações, como demonstra Jarid ao descrever a ausência de livros na rotina carcerária.

Embora a unidade em que esta pesquisa ocorreu seja um modelo, a realidade do sistema penitenciário não é a mesma encontrada no CIS. Em um universo de 1.347 que responderam o Censo Nacional de Práticas de Leitura, 409 estabelecimentos prisionais não possuem biblioteca ou espaços para leitura e 363 possuem apenas biblioteca²⁷. O que Jarid destaca em seu texto²⁸ é o

²⁷ Dados retirados do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Prisional. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/10/censo-leitura-prisional-digital.pdf>. Acesso em 19/01/2024

²⁸ Como a unidade CIS é uma unidade de saída do sistema prisional, destinada às mulheres que já cumpriram parte de suas penas em outras instituições, o que consta no texto de Jarid é um reflexo de uma situação pela qual passou quando entrou no sistema prisional, que não reflete a realidade do CIS, mas da instituição em que ela estava antes de ser transferida.

reflexo de uma política nacional que ainda tem muito a evoluir para garantir a todas as pessoas privadas de liberdade o direito à leitura.

Jarid ainda participa da formação do sentido dos enunciados apresentados na animação como a significação da volta das cores/volta do sentido à vida. Assim, pode-se dizer que nenhum enunciado pode ter seu sentido atribuído apenas ao locutor. Segundo Amorim (2004), ele (o enunciado) se produz sempre no espaço entre os dois papéis mínimos e, mais amplamente, na situação social complexa que engendra o enunciado.

No tocante à situação social que pode ter gerado o enunciado de Jarid, temos a privação de liberdade que, por meio de evidências linguístico-textuais, se assemelha ao furacão para o personagem da animação. Na animação, o personagem lia seus livros tranquilamente em sua varanda até que o fenômeno levou seus livros para longe. No texto de Jarid, que costumava ler quando estava em liberdade, foi privada não somente de sua liberdade espacial, mas de seus livros, o que teve grande impacto em sua vida. Desta forma, a prisão foi um furacão que passou por sua vida para tirar as coisas de sua ordem natural.

No tocante à significação construída após a animação, a leitora Carolina destaca em seu texto a necessidade da leitura para dar vida aos livros e descreve uma experiência vivida na unidade prisional.

Nas bibliotecas existem inúmeros livros, aguardando a nossa atitude de lê-los para eles poder criar vida.

Ao trabalhar na pedagogia da unidade CIS, eu particularmente aprendi a valorizar os livros. Criei o desejo de escrever uma literatura, ou criar um gênero diferente que fala de pensamentos e metas de vida, mas sem usar o nome auto-ajuda. (Carolina – CIS Piraquara em referência à animação do encontro 3)

Para Carolina, o contato com a animação despertou a necessidade de participar da vida do próprio texto, um desejo de escrever, de criar para si um universo ficcional. Nas palavras de Poulet (1975), a leitura implica sempre, em maior ou menor grau uma operação ontológica. Esta operação se materializa na sua vontade de ser escritora, de criar um gênero até então inexistente para compartilhar os seus pensamentos e metas de vida.

Carolina captou a essência da animação, que destaca, por meio de imagens e sons que a “vida” do livro é ser lido. Desta forma, o espaço prisional

ao redor da leitora deixou de ser um ambiente de privação de liberdade para se tornar um espaço de leitura, no qual Carolina pode valorizar os livros.

Segundo Jouve (2002), quando é confrontado com a diferença e não com a semelhança, o sujeito tem a possibilidade de, graças à leitura, se redescobrir. Deste modo, a partir de uma posição exotópica conferida por suas experiências leitoras, Carolina expõe suas relações de alteridade e se coloca na fronteira do mundo que vê. Ao aproximar os conceitos de exotopia e dialogismo, ou seja, a experiência espaço-temporal com a experiência vivida na linguagem, Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar. Assim, Carolina vê nas outras mulheres os resultados do seu incentivo.

Incentivo a todas as mulheres a ler, e cada mês me surpreendo com os resultados, que estão melhorando a cada dia. (Carolina – CIS Piraquara em referência à animação do encontro 3)

Se colocando em posição exotópica em relação à animação e às demais leitoras, Carolina se vê como semelhante ao Sr Lessmore quando incentiva as demais mulheres a lerem. Assim, ao olhar para si própria como se fosse o personagem da animação, a leitora se volta a si como um atributo inevitável do objeto estético.

Segundo Jouve (2002), a leitura permite ao leitor a descoberta da sua alteridade. O outro do texto, seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta a uma imagem de nós mesmos. Nota-se nos textos de Jarid e Carolina que as relações de alteridade se produzem de maneiras diferentes de acordo com o lugar que ocupam. Jarid olha para si própria e para a animação de uma perspectiva externa e descreve para a pesquisadora a leitura como “algo que faz a vida ter sentido”, ao passo que Carolina, que aprendeu a valorizar os livros no contexto carcerário, descreve seu ofício para a pesquisadora e incentiva suas companheiras de cárcere a experienciarem a leitura. Ela passa a agir para o outro.

A presença do outro no discurso pode ser rastreada linguisticamente por meio das formas gramaticais. Mas ela pode também não estar marcada no nível da frase e só ser identificável no nível do enunciado, como no relato de Carolina.

A participante conclui seu texto com um relato de experiência também focado no outro:

Ao limpar a prateleira de livros, abri um deles e encontrei um cartão de usuário de 1984, com quatro nomes e datas diferentes neles, estou no ano de 2022, trinta e oito anos depois daquelas pessoas lerem aquele livro, lá estava eu, limpando e agendando um novo leitor. Me senti como uma cirurgiã de livros, assim como o personagem, tanto ele quanto eu lutamos para manter os livros vivos. (Carolina – CIS Piraquara em referência à animação do encontro 3)

Neste trecho, Carolina destaca que ela e o Sr. Lessmore, personagem da animação, compartilham da mesma essência e lutam para manter os livros vivos. Carolina, por meio do seu ofício na pedagogia da unidade prisional, faz os livros circularem e ganharem vida na medida em que são lidos por outras mulheres.

Cabe destacar aqui que Carolina, além de participar do programa de Remição pela leitura, ainda trabalha nas bibliotecas da Unidade Prisional. O contato com a animação deu a Carolina a compreensão de que ela se constitui por meio do outro. Ela se identifica com a personagem e, do lugar espaço-temporal do cárcere, torna-se responsável pela criação do seu semelhante, uma “cirurgiã de livros”, que “luta para manter os livros vivos”, assim como depende do texto/animação para dar forma e sentido à sua experiência interna. Deste modo, é possível destacar três momentos da tomada de consciência de Carolina que se revelam no encontro da vida: o outro para mim; eu para o outro; eu para mim mesma.

Para Jouve (2002), o imaginário próprio de cada leitor tem um papel tal na representação que quase se poderia falar em uma presença da personagem no interior do leitor. A consubstancialidade entre Carolina e o Sr. Lessmore não pode ser representada em uma imagem, mas é traduzida magistralmente em sua narrativa marcada pela alteridade.

Carolina afirma em seu texto que luta para manter os livros vivos e a carga semântica da palavra luta é bastante forte. Uma luta denota um combate, um desafio, uma situação conflituosa. A leitora não revela em seu texto contra quem luta, mas é possível lastrear por sua narrativa que seja contra a realidade do cárcere, usando como arma a própria alteridade, por meio da qual incentiva

outras mulheres a lerem e cuida dos livros para que não “morram sozinhos” nas prateleiras da instituição prisional.

Ao levar em consideração as situações discursivas e as condições de enunciação dos textos selecionados para este parâmetro, constata-se a existência de uma escrita dialógica/polifônica. Nos encontros cinco e seis, as leitoras produziram cartas. No encontro cinco, após a leitura de trechos de “Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, de Glória Anzaldúa, as participantes produziram cartas a interlocutores diversos contando passagens de suas vidas.

Cartas são formas marcadas pela reflexividade de quem as escreve em que o vivido se torna elemento fundamental de sua produção. Segundo Amorim (2004), o texto polifônico ou dialógico é um conceito bakhtiniano que permite examinar a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso. Esse conceito está em continuidade com as teorias da enunciação e, segundo Todorov, citado por Amorim (2004), sua originalidade consiste no fato de colocar o contexto de enunciação no interior do enunciado:

Para Carolina²⁹:

Olá Carolina, espero que esteja bem, já está chegando as férias e sei que você vai aproveitar bastante. Você está com oito anos e eu com vinte e oito, vinte anos de diferença, mas quero através desta humilde carta contar coisas pra você se preparar, o futuro promete! (Carolina – CIS Piraquara em referência ao encontro 5)

No trecho acima é possível notar que a voz do outro se mistura com a voz do sujeito do enunciado, no entanto, o outro do discurso é Carolina, ainda criança. Durante o encontro Carolina perguntou se poderia escrever a ela própria, pois precisava “se dar um recado”. A participante destacou que, se alguém tivesse escrito a ela, talvez sua vida pudesse ser diferente. A presença de um outro no interior do discurso de Carolina indica uma interação dialógica entre vozes que formam um cenário em que contracenam a ambiguidade a liberdade, certezas e incertezas, a contradição entre o espaço do cárcere e a liberdade. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo

²⁹ O nome da participante foi alterado na transcrição da carta para preservar sua identidade.

da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real traduzido no ato de escrever a si própria.

A alteridade, nesta concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro de Carolina é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Carolina sente falta dos avisos que poderiam ter sido dados a ela por alguém próximo e estes avisos ajudariam a mudar sua vida. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo. O mundo conhecido teoricamente não é o mundo inteiro.

Os recados que Carolina descreve em sua carta são diversos, entre eles:

Nunca deixe de estudar, você será uma grande mulher, sempre que se sentir triste e chorar até sua cabeça ficar doendo, vá dormir, você terá esse hábito de desabafar consigo mesma. Queria tanto voltar no tempo para olhar nos seus olhos, pentear seus cabelos e não deixar você pintar eles, pois virou uma palha seu cabelo. Brinque mais de boneca, você um dia irá precisar trocar fraldas KKKK (Carolina – CIS Piraquara em referência ao encontro 5)

(...)

Como eu queria poder te dar um abraço, como eu queria receber uma carta sua, sinto muita saudade da minha mãe, lembro que ela te amava muito, ela morreu faz 6 anos e minha filha está com nove anos, ela é linda, vocês se parecem, ela também é bem estudiosa, logo vou te apresentar para ela, assim que eu sair da prisão vou agendar um encontro entre vocês. (Carolina – CIS Piraquara em referência ao encontro 5)

Nos trechos acima fica evidente o caráter dialógico do enunciado e a polifonia. Ao mencionar que “queria voltar no tempo” ou que “sinto saudades da minha mãe, lembro que ela te amava muito”, a Carolina do presente assume a voz e, assim, esta concepção dialógica nos fornece uma espécie de coreografia que a todo momento reconstrói o espaço discursivo. Segundo Amorim (2004), a palavra torna-se gesto e, dado seu caráter relacional, o espaço discursivo é reconstruído em função da disposição dos lugares ou posições. Carolina se vê

criança em sua filha e externa seu desejo em mostrar a melhor versão de si própria.

No tocante à produção/construção da alteridade na carta de Carolina, podemos retomar a figura de Górgona, já mencionada no referencial teórico, para ilustrar a alteridade absoluta na atividade de pesquisa. Não necessariamente por uma experiência diante da morte, como assevera Amorim (2004), mas diante de tudo aquilo que ultrapassa a possibilidade de representação, seja no pavor ou no fascínio, pelo fato de ser tão absolutamente outro que fragmenta a percepção do pesquisador. Desta alteridade se produz o silêncio e a ausência.

Para Amorim (2004), o silêncio que produz um diferendo é aquele das frases que estão em sofrimento por não acontecerem, como o encontro de Carolina com sua versão criança, ou com a mãe da qual sente falta. Carolina pede em sua carta a si mesma que brinque de boneca, pois um dia precisará trocar fraldas. Esta afirmação veio acompanhada de uma explicação à pesquisadora durante o encontro. No diálogo entre a pesquisadora e Carolina, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo, fizeram da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida da participante.

Carolina destacou que não sabia trocar fraldas quando sua filha nasceu e que sua mãe não pode ensiná-la por estar presa. A Carolina criança, que ficou no passado, não pode figurar como destinador de suas frases, assim como a mãe falecida. Pode-se falar sobre elas, mas não com elas.

Para Amorim (2004), no domínio da pesquisa podemos pensar que o diferendo é tudo que resta e que não pode ser expresso. O diferendo é aquilo que do outro escapa à representação. O sofrimento de Carolina ao destacar a ausência da mãe escapa à materialidade do texto e se constitui como diferendo na atividade de pesquisa. Assim, segundo a autora, se o diferendo é um silêncio que procura sua voz, não se deve, no entanto, acreditar que tudo poderá ser dito. Nenhum gênero discursivo ou idioma conseguirá preencher o vazio que toda frase coloca, uma vez que este vazio é o anúncio dos sentidos desconhecidos e sua possibilidade não deve ser suprimida. Fazer justiça ao diferendo é, portanto,

conservá-lo enquanto tal e combater toda e qualquer ilusão ou vontade de resolvê-lo definitivamente.

Carolina, do seu ângulo de visão, pôde mediar, com o seu olhar e com a sua fala, aquilo que nela não pode ser visto por ela própria, como um encontro de sua filha com sua mãe falecida. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que nele se esconde, e que só se revela a ele na relação com o outro (mesmo que o outro seja representado por seu “eu-criança”). Nessa perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que Carolina desconhece em si.

Em um sistema de alteridades infinitas como o contexto desta pesquisa, há diferentes formas de fazer falar a voz do outro. De um lugar exotópico, os métodos empregados pela pesquisadora para a condução das oficinas, demonstram formas de encontrar, traduzir e dar voz às mulheres que participaram desta pesquisa. Muitas vezes durante a realização dos encontros a pesquisadora encontrou respostas onde não havia nenhum método.

Analisar dados gerados com base em práticas de leitura em contexto de privação de liberdade requer interpretar os significados construídos a partir da interação entre os sujeitos da pesquisa com os textos apresentados, com o pesquisador e com os demais participantes, de modo a captar as subjetividades que se constroem no ato de interagir.

De acordo com as teorias aqui adotadas, o texto é estruturalmente incompleto e não pode renunciar à contribuição do leitor. Assim, temos as leitoras como responsáveis pela efetiva realização dos textos propostos. Por meio da atuação das leitoras, emerge a liberdade de manifestar posicionamentos e significar os textos, seja a partir do seu lugar ou se deslocando de um lugar para poder se olhar em perspectiva.

5.3 Leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade

Por meio da análise dos textos constituintes do parâmetro 3: *Leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade*, buscamos investigar como, por meio da prática da leitura, mulheres encarceradas elaboraram um espaço de liberdade a partir do qual puderam expressar-se, falar de si, do outro e do mundo, tornando o texto seu espaço de expressão pessoal, ainda que em um cenário de múltiplas privações. A temática da liberdade foi trabalhada de modo transversal em todos os encontros e de modo mais objetivo na última oficina. As oficinais foram pensadas de modo progressivo para houvesse um preparo das participantes para abordar o tema, portanto, neste parâmetro há textos dos encontros 2, 4, 6 e 8.

"*A liberdade pra mim é não ter nenhuma prisão na mente*": a frase proferida por Nisia deu início aos debates promovidos na oficina realizada no dia 23/11/2022. Para este encontro foram escolhidos o livro "O que é liberdade", de Renata Bueno, e o poema sobre liberdade da autora portuguesa Sonia Balacó. O livro foi lido e debatido logo no início do encontro e a leitura foi precedida por um debate sobre os conceitos individuais de liberdade para cada uma das participantes.

Após o momento inicial, a mediadora solicitou que cada uma das presentes associasse a liberdade a um objeto. Esta dinâmica, que serviu como preparação para a leitura do poema e para a escrita do memorial de leitura, mobilizou as leitoras e provocou reflexões. Entre as respostas, a que mais gerou debates foi a de Carolina, que associou a liberdade ao casulo: "*Eu gosto muito de borboleta também, mas se eu tiver que escolher um objeto pra simbolizar a liberdade, eu escolheria o casulo, porque se a lagarta tiver no casulo e agente tirar ela antes do tempo, ela morre. A gente tem que deixar ela completar a metamorfose. Eu acho que sem o casulo a borboleta não seria tão bonita.*"

A escolha de Carolina não foi unânime e algumas leitoras não concordaram que o tempo de maturação no casulo "deixa a borboleta mais bonita" e as comparações com a realidade do cárcere foram inevitáveis. As participantes reconhecem a prisão como parte de suas transformações, mas destacaram que nem sempre ela deixa "a mulher mais bonita."

A realidade do cárcere não está presente somente nas construções discursivas orais que marcaram os encontros, mas nos textos das participantes da pesquisa. Neles, o anseio pela liberdade se materializa em palavras. Ao

chegar à prisão, as mulheres trazem concepções de si formadas ao longo de suas vivências em sociedade. Quando são encarceradas, elas são despidas de seu referencial e o processo de admissão as leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade, conforme discorre Goffmann (2019). Ao despir suas roupas e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

O isolamento do cárcere produz no indivíduo a sensação de perdas pessoais, como explicita Goffman (2019), quando observa que as pessoas encarceradas passam por um processo de descaracterização de sua identidade adquirida anteriormente nas relações com a família, amigos e instituições religiosas, educacionais, profissionais. Nesse sentido, buscar a leitura para ampliar conhecimentos e significar suas vivências é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo, uma vez que é a região mais sombria do aparelho de justiça que organiza silenciosamente um campo de subjetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz (FOUCAULT, 1987). Existe, entre as mulheres privadas de liberdade, um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas.

Carolina retoma, em sua narrativa, trechos do debate realizado no encontro 4 após a leitura do livro *A parte que falta encontra o grande O*, de Shel Silverstein. Neste debate, as participantes discorreram sobre o que elas estavam em busca e sobre as partes que acreditavam faltar a elas. Em um determinado momento, Carolina mencionou a necessidade de adaptação ao contexto carcerário, o que gerou discordância por parte de suas companheiras.

- Não acho que temos que nos adaptar, disse Carla³⁰.

- Claro que não, Carolina, a gente precisa se adaptar ao que é bom. Disse Eliane.

- É loucura querer se adaptar a esse lugar, disse Nísia.

As discordâncias no contexto das oficinas foram importantes para enriquecer as leituras realizadas. Segundo Bajour (2012), a democracia da palavra compartilhada implica o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e que estejam dispostas a enriquecer a vida, as leituras e a própria visão de mundo com a diferença, mesmo que não concorde com ela.

³⁰ Trechos transcritos do áudio do encontro

Construir significados com as outras pessoas sem precisar concluí-los atesta que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. Apesar das discordâncias, Carolina manteve-se firme em sua opinião e, demonstrando o caráter dialógico das práticas de leitura, descreveu a oposição das colegas em diálogo com o que acredita.

Muitas das companheiras se compararam com o personagem do livro apresentado, e usaram a fase atual de privada de liberdade para dizer que não se encaixam. Eu descordo e sei que essa é uma das fases mais importantes da minha vida, pois aqui tenho muito aprendizado (Carolina– CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 4)

Sobre o que me falta me vem em mente; paciência, oportunidades, confiança, são coisas desse tipo que me atrapalham para um desempenho melhor em minha vida. As companheiras discordaram quando comentei que minha meta é me adaptar para tomar as “redias” da minha vida e conseguir chegar em um final feliz (Carolina– CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 4)

A leitura do texto do encontro 4 evidenciou o incomodo da maioria das participantes com a vida precária do cárcere e a necessidade de buscar meios de ressignificar suas experiências. Por meio da narrativa de Carolina é possível perceber a metamorfose do texto de origem por meio do olhar da leitora.

Segundo Bajour (2012), os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e essa dimensão não é menor já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Carolina, em uma menção ao personagem do livro, que tinha dificuldades para se encaixar às formas que buscava, tentou dar um novo significado para sua realidade de privada de liberdade, mencionando o cárcere como um ambiente de aprendizado e atribuindo a este espaço um significado diferente. Como o casulo, mencionado na conversa prévia, responsável pela transformação da lagarta em uma bela borboleta. Carolina se propõe, por meio de sua narrativa, a se adaptar à realidade do cárcere para que, no futuro, possa “tomar as rédeas” de sua vida como uma borboleta que, após o tempo de maturação no casulo, estica suas asas e voa.

Ao dizer que muitas colegas se compararam com o personagem, Carolina deixa evidente que as mulheres privadas de liberdade estão em busca de amor-próprio e completude, sentimentos que são a essência da obra trabalhada. A confiança é um sentimento que também fica abalado com a privação de liberdade, uma vez que o cárcere promove uma ruptura no “curso normal das coisas”, como se a vida ficasse em “modo de espera” durante a pena. A rotina

carcerária exerce impacto direto sobre a confiança das mulheres e por meio da modelagem dos corpos atribui docilidade, tornando o corpo útil e produtivo ao aumentar sua submissão e obediência.

Ainda segundo Bajour (2012), falar dos textos é voltar a lê-los e o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. Desta forma, a leitura compartilhada é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a “ponta do iceberg” daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras, como podemos verificar nos textos de Carla e Adelia.

Na aula de hoje refleti muito sobre as partes que me faltam... são muitas atenção, amor, família, Deus, vergonha na cara, responsabilidade, vergonha na cara, força, coragem, auto estima, segurança e mais tendo buscar isto todos os dias em minha vida. Procuro melhorar, busco sim sem um O bem bonitinho pois (...) uma coisa que não me falta é a esperança de um novo recomeço. (Carla – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 4)

Porque não temos certeza de nada, só sabemos que estamos vivos e que temos que passar por esse mundo (...) temos tantas perguntas mas nenhuma resposta, temos deduções sem certeza de nada (...) Porque vivemos no escuro se ele mesmo criou a luz? Porque sou tão errada tentando todos os dias acertar, será que consigo fazer algo certo ou não? (Adelia – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 6)

Carla emprega em seu texto a modelização por uma experiência de realidade fictícia. Segundo Jouve (2002), esta modelização trata do papel pedagógico da leitura, quando ela propõe que o leitor experimente de modo imaginário algo que poderia ser vivenciado na realidade. Carla não precisou experienciar “ser um O” como o personagem da história, mas ela substitui em sua narrativa as peças que precisam ser encaixadas por elementos da sua realidade. Assim, segundo Jouve (2002), basta substituir os elementos do mundo romanesco pelos equivalentes em seu mundo de referência.

No mundo de referência de Carla há atenção, amor, família, Deus, vergonha na cara, responsabilidade, força, coragem, autoestima, esperança e segurança. A leitora reitera a necessidade de “vergonha na cara” escrevendo duas vezes o verbete. Para ela, as peças que precisam ser encontradas ao longo da sua vida para que se torne um “O bonitinho” são sentimentos que dificilmente surgem em um contexto de privação de liberdade. As palavras de Carla descrevem sua experiência e identificam seus ideais e mostram que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais e as representações íntimas do seu mundo.

Outro ponto a se observar é que, por meio das reticências empregadas, Carla deixa transparecer o caráter reflexivo de sua leitura, da mesma forma que Adelia ao deixar perguntas sem respostas, evidenciando a convivência harmônica entre o dito, o não dito e o sugerido. Ela, em um determinado momento de sua narrativa se coloca como uma pessoa “errada” e questiona se consegue fazer algo certo em sua vida.

Bajour (2012) destaca que, em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência reais ou simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. Tanto a obra trabalhada no encontro 4 como a do encontro 6 dialogaram com a sensibilidade estética de Carla e Adelia em um momento marcado por privações. O contexto das leitoras está marcando ausências e perguntas para as quais o cárcere não trará respostas.

Os sentidos atribuídos à palavra liberdade também marcaram as produções textuais das leitoras. Para Cecília, a liberdade é reconquistar o amor do filho. A frase escrita logo no início do texto evidencia a ruptura de vínculo que ocorre quando a mulher é encarcerada e o impacto causado pela distância é tanto a ponto de fazer Cecília acreditar que precisa recuperar o sentimento e não só a convivência.

Primeiramente reconquistar o amor do meu filho, o restante vem com o tempo. Chegar em casa gritar filho voltei, abraçá-lo, beijá-lo e dizer eu te amo (Cecília – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 8)

A frase de Cecília, que acredita ter perdido o amor do filho, demonstra o quanto o cárcere compromete o vínculo entre mães e filhos. A mulher encarcerada cumpre dupla penalidade, uma vez que além da sentença legal, lhe é imposto o sofrimento pela separação dos filhos, causando um enfraquecimento dos vínculos em decorrência da falta de convívio. Segundo Queiroz (2022), a separação que ocorre no momento da prisão é um acontecimento que implica muito sofrimento, principalmente em condições de vulnerabilidade psicossocial.

Já Carolina apresenta um conceito diferente de liberdade em sua narrativa, mas em seguida diz que “para ser livre precisa aprender o que é liberdade”, o que reflete a lógica do cárcere de disciplinar os corpos. Carolina acredita que ela deve aprender bons modos para atingir sua meta de ser livre. A subjetividade rege os sentidos sobre o que são os “bons modos”. No texto de

Carolina é possível notar uma alternância discursiva em que ora se sobrepõe a lógica do cárcere, ora surge o discurso da participante na tentativa de construir sentidos para sua liberdade. Segundo Amorim (2004), o dialogismo se impõe nos domínios do texto porque seu sentido só pode se produzir como efeito do encontro com outros textos, no caso de Carolina com toda a teoria sobre a docilização dos corpos impostas pelo cárcere. Segundo Foucault (1991, p. 130), "disciplina às vezes exige a cerca", um espaço fechado para melhor controle dos indivíduos, para melhor domínio e utilidade das forças dos corpos. Este discurso está presente na narrativa de Carolina. Deste modo, a explicação e o reconhecimento de uma significação no interior de um sistema ou de uma estrutura implicam uma única consciência, um único sujeito, enquanto a interpretação e a construção do sentido implicam uma relação entre dois sujeitos falantes. Vejamos:

Liberdade é poder me expressar como eu gostaria, poder comer as coisas que quero, poder ir e vir, estar perto das pessoas que amo e poder me afastar das coisas ruins, me libertar mentalmente de maneira que nada me impessa de valorizar a verdadeira liberdade, que hoje para mim não passa de uma meta, um desejo (Carolina – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 8)

Para conquistar essa meta, preciso ter paciência, aprender bons modos, trabalhar me reintegrar a sociedade, para ser livre preciso aprender o que é liberdade (...) Olhando para dentro de mim, vejo que já estou pronta para liberdade, e a cada dia chego mais perto dela. Na verdade ela já está dentro de mim. Eu ainda não conquistei a liberdade, mas ela já me conquistou (Carolina – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 8)

De acordo com Jouve (2002), o texto remete sempre a uma pluralidade de significações. Deste modo, o leitor dispõe de uma certa latitude quanto à interpretação dos significados contidos em uma obra. Assim, Carolina associa a liberdade à expressão do seu pensamento e aos hábitos que tinha antes de ser encarcerada, da mesma forma que o texto de Adélia que, além de retomar os hábitos anteriores, deixa transparecer a alteridade e a empatia como formas de materialização da liberdade.

Pra mim a liberdade é eu poder ser eu mesma, poder me expressar, poder ir e vir, poder falar o que quero, comer o que gosto, amar quem eu quiser, dar amor as pessoas carentes, ter sempre palavras para aconselhar, pra mostrar meu eu. (Adelia – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 8)

O trecho do texto de Adelia evidencia sua alteridade quando menciona “dar amor ao próximo” e “ter palavras para aconselhar” como definições para

liberdade. Conforme Jouve (2002), o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social; a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução da sociedade, criando referências para novos comportamentos. Tanto Jauss como Iser destacavam a importância da leitura de obras literárias para motivar novas atitudes por parte dos leitores. Neste contexto, a narrativa de Adelia, demonstra que a leitura realizada despertou nela a vontade de fazer o bem.

Outra leitora a apresentar definições para a palavra liberdade foi Lygia. Por meio de uma narrativa em tom poético, a participante descreve seu conceito de liberdade:

Liberdade

A liberdade é como o vento que rodeia todos os lugares é como um pensamento que não tem limites, é como um abraço cheio de saudades, pois demonstra todo sentimento. Liberdade abrange o conceito de ser o que a gente é, poder se expressar e buscar seu lugar no mundo, é como a caneta e o papel que aceita tudo e escreve tudo sem limites, é como a fala e a escuta. É como sonhar e poder realizar nossos sonhos é poder ter sua liberdade de evolução, sendo todo dia um ser renovado. É ser como o sol e a lua, pois nos trás os dias e as noites e com ele nossas noites de sonhos e dias de realidade. Liberdade é poder ser. Ser você. Liberdade é poder viver. (Lygia – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 8)

Experimentando os aspectos envolvidos na relação texto-leitor de que resulta a leitura como conhecimento de mundo, Lygia busca a linguagem que possa melhor expressar seu conceito de liberdade. Segundo Yunes (1995), raramente os sentidos e as representações do mundo se expressam numa única linguagem: são formas e cores e palavras (os títulos); são sons e palavras (as letras); são versos e ritmos (a musicalidade). Desse modo, o mundo é sempre um texto a se recompor por quem o lê. Lygia, então, recupera por meio da escrita a dimensão ilimitada do vento, do pensamento humano, dos sonhos, do sol ou da lua, incapazes de serem aprisionados por muros ou grades. A liberdade para Lygia é poder ser no mundo, com todas as subjetividades que o ser carrega. A liberdade para ela está longe de ser reduzida a um conceito formal, mas se dá como consciência de si própria e de sua inscrição no mundo. Ainda segundo Yunes (1995), do ato de ler decorre o ato de escrever, de escrever a própria história, de marcar a própria existência social.

Jouve (2002) destaca que a leitura de um texto é sempre leitura de um sujeito por ele mesmo. Sendo assim, ao redigir sua narrativa, Lygia demonstra que as imagens mentais que associou à liberdade tem dimensão afetiva. Aquilo que a leitura fez ressurgir por meio da palavra liberdade não veio a esmo, mas

de vivências da leitora, pois a leitura remete cada um a suas próprias lembranças.

Ao considerar a leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade, é necessário também refletir de que forma ela contribui para o empoderamento feminino. E, por meio dos textos produzidos nas oficinas, foi possível verificar que as leituras realizadas possibilitaram às leitoras enxergarem muitas de suas potencialidades, uma vez que as obras escolhidas para o trabalho nas oficinas visavam ao diálogo com experiências pessoais comuns a muitas mulheres.

De acordo com Jouve (2002), o texto estruturalmente incompleto não pode renunciar à contribuição do leitor. Assim, respaldadas pela crônica trabalhada no encontro 2, as participantes Maria Firmina e Jarid são levadas a completar o texto de acordo com a verossimilhança. A narrativa apresentada no encontro 2 trata sobre empoderamento de forma subjetiva, mas as participantes conseguem construir sentidos a partir das pistas dadas pelo texto.

Muitas vezes temos que nos diminuir para caber na vida de alguém, mas ela ocupa um espaço enorme em nossa vida, e erramos em fazer isso pois precisamos ser grandes para nós mesmas (...) A gente precisa se amar em primeiro lugar pra descobrir nosso verdadeiro tamanho (Maria Firmina – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 2)

A crônica Hoje eu estou meio romântico nos leva a perceber que nós mulheres somos tão grande quanto os homens. (...) Devemos levar em conta que antes de ter alguém nós já éramos alguém, já tínhamos uma vida e que não devemos se diminuir para aumentar ninguém (...) se apaixonamos e nos decepçionamos, mas a vida continua, temos que ver que com uma pessoa somos imbatíveis, mas que sozinhas somos mais forte do que pensamos, que podemos segurar toda a barra sozinha, que não precisamos de ninguém para ser alguém. (Jarid – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 2)

Jouve (2002) pontua que o texto em geral contenta-se em dar indícios ao leitor, mas cabe a ele construir o sentido global da obra. Assim, tanto Maria Firmina como Jarid refletem em suas narrativas sobre o empoderamento feminino. As participantes juntam as ações do texto em sequências lógicas (antes de ter alguém já éramos alguém, não há necessidade de diminuir para caber na vida de alguém, predomínio do amor-próprio) para poderem se orientar no universo narrativo. As leitoras recorrem às suas competências ideológicas na construção de sentidos e demonstram em seus textos que não aceitam o desfecho da obra.

As reações afetivas das leitoras Jarid e Maria Firmina questionaram as diretrizes emocionais do texto motivador evidenciando o empoderamento feminino como alternativa à lógica patriarcal. Sabemos que a desigualdade entre homens e mulheres no Brasil é notória e ainda persiste mesmo após a criação de leis para diminuir essa problemática. Diante da leitura do texto motivador, Jarid e Maria Firmina se apropriam de seu conhecimento de mundo e revelam o empoderamento como caminho para alcançar a igualdade de gênero. O empoderamento não é nomeado na narrativa das leitoras, contudo, pelas pistas linguísticas dadas é possível inferir que ele consiste no processo de conquista de autonomia e de autodeterminação, que implica na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero.

De acordo com Jouve (2002), o eu que se engaja na obra é sempre, ele próprio, um texto: o sujeito não é nada mais do que a resultante de influências múltiplas. A interação que se produz na leitura é, portanto, sempre inédita e o sentido se apresenta como o resultado de um encontro entre livro e leitor. Jarid, por meio do contato com o texto do encontro 4, se coloca diante das partes que lhe faltam e, ao mesmo tempo, percebe que não lhe falta a força para consegui-las. Assim, o texto, proporciona a Jarid a viagem à ficção e a volta, nutrida da ficção que a permite perceber que as partes que lhe faltam na verdade não lhe faltam, pois ela tem força para consegui-las.

Quero dizer que desistir é uma opção, parar de buscar também é uma solução, mas não sei se é o que eu quero, sei que desistir é para os fracos e também sei que sou mais forte do que sei para conquistar as partes que me faltam (Jarid – CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 4)

Vivenciar a experiência estética da leitura proporcionou a Jarid se colocar diante de suas fragilidades e potencialidades e dialogar consigo e com o mundo que a cerca. Foi por meio da alteridade que Jarid se descobriu e abriu as portas para suas intervenções sociais, criando rupturas necessárias ao seu empoderamento, tendo em vista que, ao longo de toda a vida, instâncias e espaços sociais tem o “poder de decidir e inscrever” nos corpos femininos as marcas e as normas que devem ser seguidas (Louro, 2016. p. 18).

Nesta mesma linha, Carolina coloca o respeito, postura, sabedoria e educação como partes conquistadas em sua vida, evidenciando, também, o empoderamento feminino. A leitura, portanto, permitiu a ela renovar sua

percepção das coisas (Jouve 2002) e compreender que tem autonomia para analisar o que é bom ou ruim em sua vida. Para Jouve (2002), ler é reencontrar as crenças e a crença na autonomia e na força da mulher estão presentes tanto no texto de Jarid como de Carolina.

Tenho buscado conquistar tudo que me falta. Já adquiri respeito, postura, sabedoria, educação e tenho muitas metas para conquistar e cada vez que eu identificar o que me falta eu vou analisar o que me “sobra” e substituir conquistando cada vez mais coisas boas e desfazendo das ruins (Carolina– CIS Piraquara em referência ao texto do encontro 4)

Segundo Amorim (2004), para além da representação que possa trazer um texto, existe um nível de alteridade que é constitutivo de todo enunciado, independentemente do fato de ser monológico ou dialógico. É que todo enunciado, que ele saiba ou não, que ele queira ou não, responde a enunciados anteriores. É o caso dos conceitos apresentados para Liberdade, por exemplo.

O objeto de que se fala já foi falado antes, a palavra de que se fala já foi falada antes e, de acordo com Bakhtin, ambos trazem sempre com eles suas respectivas memórias. Ao associarem a liberdade a objetos no início da última oficina, as participantes rememoraram uma pluralidade de contextos de enunciação que habitou cada texto e suas vozes foram tanto mais audíveis quanto o permitiu a memória discursiva das leitoras.

De acordo com Danon Boileau, citado por Amorim (2004),

A vida de uma palavra está na sua passagem de um locutor a outro, de um contexto a outro, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra. E a palavra não esquece jamais seu trajeto, não pode se desembaraçar inteiramente da influência dos contextos concretos de que faz parte (...) Todo membro de uma coletividade falante não encontra palavras neutras, “linguísticas” livres de apreciações e orientações de outrem, mas sim palavras habitadas por vozes outras. Ele as recebe pela voz de outrem, plenos da voz de outrem. Toda palavra de seu contexto provém de outro contexto, já marcado pela interpretação de outrem. Seu pensamento só encontra palavras já ocupadas (Danon Boileau, cit Amorim, 2004 p. 133)

Deste modo, o trabalho criador das leitoras consistiu exatamente na luta com outras enunciações para poder inscrever sua própria voz. Além disso, mesmo no caso de uma repetição, ela também foi nova: um novo contexto de enunciação constitui um novo contexto dialógico, o que produz sempre um novo sentido.

Assim, diante das análises realizadas, é possível afirmar que a leitura proporcionou às leitoras em privação de liberdade participar da vida do texto ao mesmo tempo que este dialogou com suas vidas e ao percebermos a leitura como prática social e cultural, foi possível compreender o seu papel simbólico nas estruturas sociais, na sua relação com o indivíduo (leitor) e com a própria sociedade.

Para Bakhtin, todo enunciado possui uma natureza social e os gêneros se constroem nas diferentes esferas da vida em sociedade, com suas condições e finalidades. Lugar de intercessão entre propriedades formais e sociais, o gênero também é atravessado de história, neste caso, da história de vida destas mulheres privadas de liberdade. Expor os excertos de textos escritos pelas participantes das oficinas é dar voz a essas mulheres que parecem viver cada instante da história, entrelaçado às suas experiências. Compartilhar suas histórias é desvelar o comportamento destas leitoras, demonstrando o aspecto subjetivo de todo o processo de construção de sentidos.

Quase como um renascimento, a escrita destes textos revela-se libertadora. A importância da leitura para as mulheres encarceradas se mostra como um grito de liberdade imbricado na palavra. Percebe-se que a experiência estética da leitura se dá no estímulo à (re)significação de suas experiências para dar testemunho de suas vidas.

6. EU ESCOLHO A LIBERDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas liberdade – aposto – ainda é ó alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer.

João Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas

No decorrer da história, o crime foi concebido e recepcionado com vinculação mais específica ao homem, enquanto sequer se percebia e/ou avaliava a mulher como capaz de ser sujeito ativo dos delitos (apenas quando as consideravam anormais biologicamente, fisiologicamente ou psicologicamente). Havia que se buscar nas mulheres que delinquiavam algo atípico que tinha relação com a natureza dos seus instintos, estimulados pela desconformidade com os padrões de socialização que marcavam os valores

“naturalmente” femininos. Isso levou a explicar o comportamento delitivo da mulher desde uma perspectiva individual, de caráter bioantropológico ou psicológico, nos quais o sexo e os processos biológicos próprios da mulher são as bases sobre as quais se sustentaram as explicações da delinquência feminina, considerando a atividade criminal feminina como uma anormalidade, em contraste com o arquétipo feminino biológico e social dominante.

Ainda que em alguns momentos históricos houvesse alguns poucos personagens lutando pela liberdade e igualdade da mulher, apenas com os movimentos feministas do início do século XIX (primeira onda, com direitos políticos), fins dos anos 60 (segunda onda) e anos 90 (terceira onda), que as reivindicações das mulheres começaram a ter força, conquistando direitos e mais liberdades. Ou seja, é fato que há muito pouco tempo a mulher começou a ser considerada sujeito de direitos.

Por meio destes movimentos de libertação (principalmente nos finais dos anos 60), apareceram manifestações feministas nos estudos do direito penal e da criminologia, aproveitando as contribuições dos conceitos de gênero para vincular a condição da mulher como vítima e autora de delitos a partir dos contextos sociais em que estão inseridas.

As políticas penais focadas no castigo já fazem parte de uma cultura penal específica, que se sustenta graças às suas heranças culturais que, por sua vez, se baseiam em padrões de vida material e ações sociais. Todavia, com enfoque na criminalização feminina, destaca-se a alta porcentagem de mulheres encarceradas no Brasil pela ligação com drogas. Tendo sua imagem convertida no estigma de transgressora e, portanto, passível de privações que ultrapassam as determinações do âmbito jurídico, a mulher encarcerada passa a servir como o sujeito a quem são direcionadas discriminações e abandono por parte da família e da sociedade.

Nesse contexto, entre as dores e descobertas de retratar as experiências de leitoras de mulheres privadas de liberdade, a leitura assume papel de destaque no processo de (re)significação das experiências das mulheres que participaram da pesquisa, uma vez que o espaço do texto conduz a situações históricas, políticas e sociais que dialogam com visões cotidianas e com o pensamento humano em tempos e lugares diversos.

A pesquisa foi realizada em uma Unidade prisional de regime fechado, concebida para ser uma Unidade de Progressão, ou seja, uma unidade de saída do sistema prisional. A instituição em questão está localizada do Complexo Penitenciário de Piraquara, na rua Isídio Alves Ribeiro, 2800 – Planta Meireles, Piraquara/PR e o acesso às mulheres privadas de liberdade foi feito mediante autorização concedida pelo departamento penitenciário no dia 13/06/2022, por meio do protocolo 19.040.823-0. A autorização do DEPPEN/PR foi anexada à solicitação enviada ao Comitê de Ética e Pesquisa no dia 23/06/2023 e aprovada no dia 14/10/2022, por meio do parecer consubstanciado nº 5.701.290.

O presente trabalho situa-se em uma perspectiva atual da análise em Linguística Aplicada, uma vez que são relevantes nesta área os estudos com viés social, realizados a partir do desenvolvimento de práticas linguísticas decoloniais. A LA permite romper com formas impositivas da colonialidade, a qual estabelece sua violência no campo político, epistemológico e interpessoal, na tentativa de “nos imobilizar, eliminar nossa memória” (Alencar, 2022, p. 10).

De acordo com Moita Lopes (2019), a natureza do mundo social é de tal ordem que é necessário que se descubram meios adequados à produção científica nas ciências sociais. Assim, de acordo com o mesmo autor, a investigação nas ciências sociais precisa “dar conta da pluralidade de vozes em ação e considerar que este fato envolve questões relacionadas ao poder, ideologia, história e subjetividade.” Portanto, esta pesquisa está pautada em métodos de pesquisa qualitativo-intepretativista, que levam em conta as práticas sociais contextualizadas no âmbito das ciências sociais. Na pesquisa interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina.

Analisar práticas de leitura em contexto de privação de liberdade requer interpretar os significados construídos a partir da interação entre o sujeito e o pesquisador, de modo a captar as subjetividades que se constroem no ato de interagir. Sendo assim, para a análise do recorte proposto, foram elaborados três parâmetros a partir do cotejamento entre objetivo de pesquisa, referencial teórico mobilizado e corpus selecionado, a saber: A leitura como experiência estética; Relação texto, leitor e produção/construção da alteridade e Leitura como exercício de expressão pessoal e de liberdade. Cada um dos parâmetros levou em conta a leitura como ferramenta de (re)significação do espaço-tempo no

cárcere, no sentido de tornar públicas as experiências de vida na busca por emancipação e liberdade, um ponto comum a todos os textos.

O recorte metodológico proposto possibilitou analisar como as práticas de leitura contribuem para significar as experiências pessoais e as interações sociais no espaço-tempo do Centro de Integração Social de Piraquara, considerando a leitura como experiência estética. Essa experiência não se resume às sensações provocadas por textos escritos, mas pode se materializar, em textos multimodais e multissemióticos, que se utilizam de outras linguagens artísticas, como a audiovisual, que também foi explorada nas oficinas de leitura (Iser 1996, Santos, 2009). Deste modo, o objeto estético é o produto ficcional que envolve o leitor e constrói a interação com a obra. Ele se configura no polo artístico, ou seja, no planejamento do autor. A obra promove o efeito estético, a construção de sentidos por meio da apreensão do texto pelo leitor, trazendo como consequência a experiência estética (Zilberman, 2001).

Os parâmetros de análise propostos neste estudo, mostraram-se eficazes para investigar como as práticas de leitura contribuem para o desenvolvimento de relações de alteridade no contexto prisional na medida que se evidenciou um nível de alteridade que é constitutivo de todo enunciado, independentemente do fato de ser monológico ou dialógico. Todo enunciado responde a enunciados anteriores e trazem consigo suas respectivas memórias. Ao associarem a liberdade a objetos, por exemplo, as participantes rememoraram uma pluralidade contextos de enunciação que habitou cada texto e suas vozes foram tanto mais audíveis permitiu suas memórias discursivas.

As interações entre as leitoras do Centro de Integração Social com as leituras influenciaram a construção de significados na medida em que, por um lado, elas desprenderam as leitoras das dificuldades e imposições da vida real e, por outro, ao implicá-las no universo textual, renovaram suas percepções sobre o mundo. Deste modo, a leitura possibilitou colocar vivências em perspectiva e fazer releituras de comportamentos sociais e normas vigentes e, assim, construir novos significados.

Os textos escolhidos para compor o *corpus* de pesquisa evidenciaram que as práticas de leitura conduziram as leitoras a novos olhares, de modo a desenvolver sentidos para além do que a palavra mostra. Para a geração de dados foram realizadas 8 (oito) oficinas com 15 mulheres, com idades de 21 a

59 anos, escolhidas pela direção do estabelecimento prisional, levando em consideração seus comportamentos carcerários e envolvimento no programa de remição pela leitura. Cada uma das oficinas teve duração 1h30 e foi realizada entre os dias 07 e 23/11/2022.

A cada dia, um gênero discursivo foi apresentado às leitoras e serviu como motivador para a mediação. Foram trabalhados os gêneros conto, crônica, carta, música e textos multissemióticos (animação e imagens), a partir dos quais foram produzidos dois memoriais, três diários de leitura, duas cartas, e uma resenha por participante, totalizando, 108 textos. Os textos motivadores selecionados para as oficinas foram: 1) Livro: A Bola Dourada – Nicole de Cock; 2) Crônica: Hoje acordei meio romântico – Mario Prata; 3) Animação: Os fantásticos livros voadores do Sr, Morris Lessmore; 4) Livro: A parte que falta encontra o grande O – Shel Silverstein; 5) Falando em línguas: Uma Carta para mulheres escritoras do terceiro mundo – Glória Anzaldúa; 6) Música: A lógica da Criação – Oswaldo Montenegro + Leitura Imagética; 7) Conto: Maria – Conceição Evaristo; 8) Livro: O que é Liberdade – Renata Bueno + Poema sobre a Liberdade – Sonia Balacó.

Nas análises realizadas foram captadas marcas de uma escrita direcionada para o outro, que carregou elementos do texto motivador, somados às experiências pessoais de cada participante e direcionadas a provocar uma relação de alteridade com um outro externo à produção. Neste sentido, a prática literária é atravessada por uma multiplicidade de leituras. (Horellou-Lafarge; Segré, 2010, Fisher, 2006).

O presente estudo é apenas uma amostra do que se pode obter quando o trabalho com a leitura em ambiente prisional transcende a forma bancária como é trabalhada nos programas de Remição. Cabe destacar que reconhecemos os inúmeros benefícios do programa de remição pela leitura, no entanto, ao proporcionar a experiência estética da leitura às pessoas privadas de liberdade devemos entrar em campo dispostos a ver e reconhecer práticas sociais que nos acostumamos a pensar que não existiam ou que não tinham valor e isso exige – durante o processo – revisar conceitos e pressupostos do próprio campo, estabelecer novos diálogos interdisciplinares e ser flexível às mudanças que se interpõem no caminho. Em uma perspectiva essencialmente dialógica e povoada por vozes sociais e históricas que constituem os sujeitos, esses conhecimentos outros atravessam todos os aspectos da pesquisa e nos instigam a construir

novas perguntas de pesquisa, novas aproximações metodológicas e novos conceitos.

Dentre os benefícios proporcionados pela prática da leitura no ambiente prisional está o empoderamento feminino. A oportunidade de estar em contato com práticas de leitura possibilita novos olhares. Afinal, conforme discorreu uma das participantes em seu texto, “A gente precisa se amar em primeiro lugar pra descobrir nosso verdadeiro tamanho”.

No tocante aos objetivos propostos, as práticas de leitura se mostraram eficazes ao promoverem o exercício da expressão pessoal e de liberdade dentro das instalações prisionais. Ao analisarmos o objetivo geral desta pesquisa, o cárcere se materializou nas produções das mulheres e os anseios pela liberdade foram confirmados por meio de relatos escritos e orais sem medo de reprimendas ou questionamentos. O conceito de liberdade surgiu como sinônimo de transformação e empoderamento para mulheres cujas mentes estavam confinadas entre muros e portas de ferro e, para outra participante, materializou-se em discurso ao proferir a seguinte frase: “foram três semanas que você nos tirou daqui”. Virginia Wolf já dizia que não há barreira, fechadura ou ferrolho que se possa impor à liberdade da mente, então, a palavra liberdade, pela sua própria essência, revela-se como o mais puro fenômeno ideológico. Toda a realidade da palavra dissolve em sua finalidade de ser signo (Volóchinov, 2021), assim, a frase da participante na última oficina demonstra que a liberdade transcende os limites da escrita e é concomitantemente reflexo e fragmento material de uma realidade. A liberdade se tornou real, ao menos durante aquelas três semanas.

No tocante ao objetivo específico “avaliar o papel das práticas de leitura na promoção da fruição literária entre as participantes”, as práticas de leitura foram eficazes na promoção da fruição literária entre as participantes, abalando convicções históricas, psicológicas e valores preconcebidos, na medida em que houve entrega e imersão no texto por parte das leitoras, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, ampliar suas significações. Sobre o objetivo “Mapear as interações das leitoras do Centro de Integração Social com as leituras, destacando como essas interações influenciam a construção de significados”, as leitoras não foram meras decodificadoras, mas estiveram em constante conflito com o texto, que pode ser entendido como um desejo de compreender, de concordar, de discordar. Conflito no qual quem lê não somente

capta o objeto da leitura, mas atribui sentidos, impregnando o texto com sua carga de experiencial, humana e intelectual.

Ao investigarmos como as práticas de leitura contribuem para o desenvolvimento de relações de alteridade no contexto prisional, este trabalho demonstra que, em convergência com a Estética da Recepção, as leitoras se colocaram em crise e, nesta condição, foram libertadas pelo imaginário de tudo aquilo que as prendiam a uma realidade nem sempre boa, na medida em que produziam sentidos de forma ativa e afirmativa, em uma relação dinâmica e constante entre leitoras, texto e mediadora durante as oficinas de leitura. A alteridade surgiu no encontro entre a natureza social e as vozes das mulheres no espaço socio-histórico do cárcere. O outro passou a ser condição do eu quando, ao dialogar com as leituras, as participantes ressignificaram suas experiências e passaram a agir para as outras, seja por meio de uma interação ouvinte como a de Adélia, ao querer dar conselhos a quem a vida se mostrasse pesada demais, ou por meio da ação de manter os livros vivos, como faz Carolina ao construir uma simbiose com o personagem da animação, que assim como ela, fez o livro abandonado e empoeirado viver por meio da leitura. Cada qual ao seu modo, do seu lugar único e singular de mulher privada de liberdade.

Ao considerar as especificidades que permeiam o ambiente e a população prisional, a tarefa de desenvolver oficinas de leitura em contextos de privação de liberdade é repleta de desafios. No entanto, em todos os meios que está inserida, a leitura é capaz de promover transformações na vida de quem a colocar em prática. A leitura pode proporcionar o exercício da liberdade às mulheres encarceradas na medida que a elas foi oportunizado sonhar, vivenciar e acreditar que, mesmo em um ambiente que insiste em aprisionar seus corpos, o aprisionamento da mente é uma escolha que cabe apenas a elas. A mente humana transpõe muros, grades, ofendículas³¹ e encontra abrigo nas páginas dos livros, afinal, ler é como voltar para casa.

³¹ Direito de inviolabilidade de domicílio ao serem colocados, como meios de defesa, arame farpado, cacos de garrafa nos muros, concertina etc.. Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ofendi>. Acesso em 17/01/2024

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Sistema penitenciário no Brasil-Problemas e desafios**. Revista Usp, n. 9, p. 65-78, 1991.

_____, Sérgio. **Crise no sistema de justiça criminal**. Ciência e cultura, v. 54, n. 1, p. 50-51, 2002.

_____, Sérgio; SALLA, Fernando. **Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC**. Estudos avançados, v. 21, n. 61, p. 7-29, 2007.

ALENCAR, Claudiana. Deixar existir a poesia mais selvagem na tessitura de uma gramática anticolonial (Prefácio). LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANZALDÚA, Gloria. **Carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Revista de estudos Feministas. Florianópolis, v. 8 n. 1, jan 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em 07/11/2022.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012

BALACÓ, Sonia. **Constelação**. 2ª ed. - Lisboa : Mariposa Azual, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Zahar, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; BOSCO, Júlia Cerutti Dal. **A leitura como prática emancipatória em contexto penitenciário**: um estudo à luz da linguística aplicada. Gragoatá, Niterói, v. 28, n. 60, e-53209, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53209.pt>

BUENO, Renata. **O que é a liberdade**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2015.

BRASIL. **Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. (Relatório de Pesquisa).

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Relatório da situação atual do sistema penitenciário: bibliotecas. Brasília: MJ/DEPEN, 2008.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução n. 3, de 11 de março 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação. **Relatório de pesquisa Avaliação de bibliotecas escolares no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2010. Seção 1. p. 20.

BERGALLI, Roberto; RAMIREZ, Juan Bustos. **O pensamento criminológico II: estado e controle**. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**. Elsevier Brasil, 2004.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-31.

BRASIL, Ministério da Justiça. Departamento penitenciário nacional. **Presos no sistema prisional brasileiro**: período de janeiro a junho de 2020. Disponível em:

1993.

_____. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Da calma e do silêncio**. In: Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Maria**. In: Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalhe. 23a Ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

_____. **De outros espaços**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>> acesso em 20/09/2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 01/11/2023.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. UNESP, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2019

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/planoedu.pdf>. Acesso em 08/08/2021.

GRUPO EDUCAÇÃO NAS PRISÕES. **Diagnóstico de Práticas de Educação não formal no sistema prisional do Brasil**, 2021. 38 p. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio_educnasprisoos-2M.pdf. Acesso em: 08/03/2023.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos direitos humanos**. SP: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Pesquisa retratos da leitura no Brasil**. 5ª ed. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em 05/06/2023.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

_____. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar. 1999a.

_____. O jogo. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b. p. 105-116.

_____. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999c. v. 2.

_____. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária, Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção**: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert et al. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Ed. Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 16, p. 2-18, 1979.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JOHN, V. M. **Palavras da salvação”: as representações da leitura na prisão**. 2004. 193 f. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jun. 2004.

_____. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In L. P. Moita Lopes, **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani (pp. 39-58). Parábola, 2013.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____. PEREIRA, Aracy E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 13-37.

LEMGRUBER, Julita. **Prisões do Brasil**. Um pacote de equívocos que gera e mantém o caos. IHU ON-LINE – Revista do Instituto Humanitas Unisinos, nº 471, ano XV, 31-08-2015.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17–23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso em: 24 maio. 2023.

MADUREIRA, Leo. **Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore** YouTube, 17/07/2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>. Acesso em 07/11/2022.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: O viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MARTHA, Alice Aurea Penteado. **Leituras na prisão**. Maringá: Eduem, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativa em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 20 jul. 2023

MONTENEGRO, Oswaldo (canal oficial). **A lógica da criação** YouTube, 01/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e5k0zNkXdT0>. Acesso em 07/11/2022.

NOVA unidade penal feminina terá estudo e trabalho em tempo integral. Agência estadual de notícias, 2020. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Nova-unidade-penal-feminina-tera-estudo-e-trabalho-em-tempo-integral>. Acesso em 10/05/2022.

NUSSBAUM, Martha. **Justicia Poética**: la imaginación literária y la vida pública. Editorial Andrés Bello, 1997.

PACIORNIK, et all. **Interseccionalidade e fraternidade: justiça restaurativa como resgate das mulheres encarceradas**. Revista Judiciária do Paraná. Ano XV. Nº 20/11/2020. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/documents/18319/47149551/56.+Artigo+interseccionalidade.pdf/239cd340-24e0-30aa-8755-c7472f1c1a1f>. Acesso em: 04/03/2022

PARANÁ. Lei nº 17329, de 8 de outubro de 2012. Institui o Projeto "Remição pela Leitura" no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado 8814 de 8 de Outubro de 2012. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17329-2012-parana-institui-o-projeto-remicao-pela-leitura-no-ambito-dos-estabelecimentos-penais-do-estado-do-parana> . Acesso em: 02/02/2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PORTARIA nº 65/2019. Publicada em 17/06/2019. Curitiba, Paraná. Disponível em: https://criminal.mppr.mp.br/arquivos/File/Portaria_65_-_2019_-_UP.pdf . Acesso em 02/05/2022

PRATA, Mario. **Hoje eu estou meio romântico**. In 100 crônicas de Mario Prata. Cartaz Editorial, São Paulo, 1997.

PROENÇA, Débora. **Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão**. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina. p.182. 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1639/1/LD_PPGEN_M_Proen%C3%A7a%2C%20Debora%20Maria_2015.pdf. Acesso em 02/03/2023.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Record, 2015.

REGO, Isabel Pojo do. **Sociologia da prisão**. Sociedade e Estado, v. 19, n. 1, p. 227-233, 2004.

Remição pela leitura - Lei nº 17.329/12. Polícia Penal do Paraná. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Pagina/Remicao-pela-leitura-Lei-no-1732912>. Acesso em 12/12/2022.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

REYGADAS, Luis. Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. **Política y Cultura**, n. 22, 2004, p. 7-25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702202>. Acesso em: 02/03/2023.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1990.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin**. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico- Cultural: o leitor como interface**. Recife: Bagaço, 2009

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta encontra o grande O**. São Paulo: Cosac Naify, 2018

SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. **Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina de Cuiabá-MT: a visão da professora e suas alunas**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Literatura. **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura/>>. Acesso em 05/03/2023.

_____. **Teoria da literatura: trajetória, fundamentos, problemas**. São Paulo: É Realizações, 2018.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e a teoria da recepção: travessias contemporâneas**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Difel, 2010.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009

_____. **Pelo avesso: A Leitura e o Leitor**. **Revista Letras**, [S.l.], v. 44, dez. 1995. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078>>. Acesso em: 03 09/23

WOOLF, Virgínia. **Como se deve ler um livro**. In: Woolf, Virgínia. **O Leitor comum Vol 2**. Rio de Janeiro: Graphia, 2007

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. FGV Editora, 2004.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3ª ed
Porto Alegre: Uniritter, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

Crônica: Hoje eu estou meio romântico – Mario Prata

Foi numa grande festa na pequena cidade que o fato se deu.

O grande homem, olhando a pequena mulher, pensou:

- Que pequena.

A pequena mulher, sentindo os grandes fuidos em sua cabeça, pensou:

- Grande.

Pequenas piscadas, grandes sorrisos, uma só cumplicidade.

E foi assim que eles foram.

Ele pegou nas pequenas mãos da mulher com sua grande mão.

Com seus grandes olhos, procurou os pequenos dela, grande ternura, pequena timidez.

Com o grande dedo da grande mão direita passou, levemente, uma pequena alegria para os pequenos lábios do pequeno sorriso.

Ele sorriu, mostrando dois grandes dentes e deu um beliscão no pequeno nariz que ficou vermelho como o pequeno coração que disparou dentro do seu pequeno corpo.

Com o seu grande coração conquistou o pequeno sim e fizeram grandes planos e pequenas despesas.

Um pequeno período de noivado e pensaram na grande festa do grande dia.

Num pequeno hotel da pequena cidade, numa grande cama, o pequeno corpo esticou-se atravessado e foi recolhido num grande abraço.

Grandes horas, pequenos segundos, grandes prazeres, pequenos gemidos, pequenas lágrimas, um grande suor, pequenos ais, grandes beijos, pequenos dentes, grandes mordidas, grande língua, seios pequenos contidos por um grande peito.

Pequenos saltos, grandes suspiros.

Um grande amor.

Depois de grandes dias e pequenas brigas, vieram as pequenas diferenças.

Grandes anos, pequenos segundos, pequenos filhos, grandes festas, pequenas viagens, pequenos passeios, grandes almoços, pequenos pileques, grandes barrigas, pequenos partos, grandes fadigas, pequenas férias, grandes trabalhos, pequenos salários, grandes dores de cabeça, pequenos comprimidos, grandes ansiedades, pequenas alegrias, grandes insônias, pequenas noites, grandes decepções, pequenos senões, grandes tempos, pequenos tempos.

Grandes brigas, pequenos não.

Passou um grande tempo, apenas um pequeno amor sustentava a grande casa já repleta de filhos pequenos e grandes.

Sentaram-se na grande poltrona da pequena sala para resolver o grande problema: o grande amor ficara pequeno.

A sua grandeza foi diminuindo e as pequenas razões da mulher ficando grandes.

Foi quando ela percebeu que era uma grande mulher.

E ele, ficando cada vez mais pequeno, também.
Ela pegou uma pequena faca e enfiou na pequena barriga dele.
Saiu uma grande quantidade de sangue e o pequeno corpo ficou ali, esticado,
no grande tapete atravessado, recebendo pequenos olhares.
Vieram os filhos pequenos e grandes e deram grandes gritos.
Para a polícia ela deu pequenas explicações e conseguiu uma grande pena:
dos pequenos e grandes filhos e da justiça.
Anos mais tarde, teve uma pequena morte numa pequena sala de uma grande
penitenciária e o jornal deu apenas uma pequena nota de um amor que um dia
foi tão grande.

Esta crônica foi retirada do livro "100 Crônicas", de Mário Prata, patrocinado
pelo "O Estado de São Paulo", editado por Cartaz Editorial, São Paulo, 1997.

ANEXO 2

Música: A Lógica da Criação - Oswaldo Montenegro

O mérito é todo dos santos
O erro e o pecado são meus
Mas onde está nossa vontade
Se tudo é vontade de Deus?
Apenas não sei ler direito
A lógica da criação
O que vem depois do infinito
E antes da tal explosão?
Por que que o tal ser humano
Já nasce sabendo do fim?
E a morte transforma em engano
As flores do seu jardim
Por que que Deus cria um filho
Que morre antes do pai?
E não pega em seu braço amoroso
O corpo daquele que cai
Se o sexo é tão proibido
Por que ele criou a paixão?
Se é ele que cria o destino
Eu não entendi a equação
Se Deus criou o desejo
Por que que é pecado o prazer?
Nos pôs mil palavras na boca
Mas que é proibido dizer
Porque se existe outra vida
Não mostra pra gente de vez
Por que que nos deixa no escuro
Se a luz ele mesmo que fez?
Por que me fez tão errado
Se dele vem a perfeição?
Sabendo ali quieto, calado
Que eu ia criar confusão
E a mim que sou tão descuidado
Não resta mais nada a fazer
Apenas dizer que não entendo
Meu Deus como eu amo você

ANEXO 3

Carta para as Mulheres escritoras do Terceiro Mundo - Glória Alzandúa -
EDITADA

21 de maio de 1980

Queridas mulheres de cor, companheiras no escrever

Sento-me aqui, nua ao sol, máquina de escrever sobre as pernas, procurando imaginá-las. Mulher negra, junto a uma escrivainha no quinto andar de algum prédio em Nova Iorque. Sentada em uma varanda, no sul do Texas, uma chicana abana os mosquitos e o ar quente, tentando reacender as chamas latentes da escrita. Mulher índia, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as direções por crianças, amante ou ex-marido, e a escrita. Não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema, um longo poema. Tentei transformá-la em um ensaio, mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita. Como começar novamente? Como alcançar a intimidade e imediatez que quero? De que forma? Uma carta, claro.

(...)

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós?

(...)

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de

que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. Por que deveria tentar justificar porque escrevo? Preciso justificar o ser chicana, ser mulher? Você poderia também me pedir para tentar justificar por que estou viva? O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino.

Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado “normal”, o branco-correto. E à medida que internalizamos este exílio, percebemos a estrangeira dentro de nós e, muito frequentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entrenós. Desde então estamos buscando aquele eu, aquele “outro” e umas as outras. E em espirais que se alargam, nunca retornamos para os mesmos lugares de infância onde o exílio aconteceu, primeiro nas nossas famílias, com nossas mães, com nossos pais. A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver. E aquelas que não sobrevivem? Os restos de nós mesmas: tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé ou do Estado

(...)

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, feminino e o momento histórico específico. O problema é focalizar, é se concentrar. O corpo se distrai, faz sabotagem com centenas de subterfúgios, uma xícara de café, lápis para apontar. O recurso é ancorar o corpo em um cigarro ou algum outro ritual. E quem tem tempo ou energia para escrever, depois de cuidar do marido ou amante, crianças, e muitas vezes do trabalho fora de casa? Os problemas parecem insuperáveis, e são, mas deixam de ser quando decidimos que, mesmo casadas ou com filhos ou trabalhando fora, iremos achar um tempo para escrever.

(...)

“Estimar a devastação é um ato perigoso”, escreve Cherríe Moraga⁷. Interromper é ainda mais perigoso. É muito fácil culpar todos os homens brancos e as feministas brancas ou a sociedade ou nossos pais. O que dizemos e o que fazemos volta sempre a nós, então vamos assumir nossa responsabilidade, colocá-la em nossas mãos e carregá-la com dignidade e força. Ninguém irá fazer

meu trabalho de merda, eu mesma limpo que sujo. Faz total sentido para mim minha resistência ao ato de escrever, ao compromisso da escrita. Escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas. O tigre que carregamos nas costas(a escrita) nunca nos deixa só. Por que você não está montando em mim, escrevendo, escrevendo? Ele pergunta constantemente, até sentirmos que somos vampiros sugando o sangue de uma nova experiência; que estamos sugando o sangue vital para alimentar a caneta. Escrever é o ato mais atrevido que eu já ousei e o mais perigoso. Nelie Wong chama a escrita de “demônio de três olhos gritando a verdade.” Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma pressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida.

Na companhia de mulheres como estas, a solidão do escrever e a sensação de falta de poder dissipam-se. Podemos caminhar juntas falando do que escrevemos, lendo uma para outra. Quando estou sozinha, mesmo junto às outras, a escrita me possui cada vez mais e me faz saltar para um lugar sem tempo e espaço, não-lugar, onde esqueço de mim e sinto ser o universo. Isto é o poder. Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos — chamo isto de escrita orgânica. Um poema funciona para mim não quando diz o que eu quero que diga, nem quando evoca o que eu quero que evoque. Ele funciona quando o assunto com o qual iniciei se metamorfoseia alquimicamente em outro, outro que foi descoberto pelo poema. Ele funciona quando me surpreende, quando me diz algo que reprimi ou fingi não saber. O significado e o valor da minha escrita é medido pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada.

(...)

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas. Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. Não a falsifiquem, não tentem vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impressos. Com amor,
Gloria

ANEXO 4

Conto: Maria - Conceição Evaristo

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros encontros. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente

com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascarando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

(In: *Olhos d'água*, p. 39-42).

ANEXO 5

pensei

pensei que a liberdade vinha com a idade

depois pensei

que a liberdade vinha com o tempo

depois pensei

que a liberdade tinha com o dinheiro

depois pensei

que a liberdade vinha com o poder

depois percebi

que a liberdade não vem

não é coisa que lhe aconteça

terei sempre de ir eu

Sonia Balacó - Livro Constelação