



Karine Aragão dos Santos Freitas

**Pensar em si no diálogo com o outro: por
novas perspectivas para Educação Penitenciária**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Literatura, Cultura e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Eliana Lucia Madureira Yunes

Rio de Janeiro

Abril 2017



Karine Aragão dos Santos Freitas

**Pensar em si no diálogo com o outro:
por novas perspectivas para Educação
Penitenciária**

Defesa de Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Eliana Lucia Madureira Yunes

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Andreia Clapp Salvador

Departamento de Serviço Social– PUC-Rio

Prof. Alessandro Rodrigues Rocha

Catedra Unesco de Leitura - PUC-Rio

Profa. Nilma Goncalves Lacerda

UFF

Profa. Valéria da Silva Medeiros

UFT

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 20 de abril de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização prévia da universidade, da autora e do orientador.

Karine Aragão dos Santos Freitas

Graduou-se em Letras na UFF (Universidade Federal Fluminense) em 2009. Tornou-se Mestre pela mesma Universidade em 2012. Leciona para a Educação Básica e Superior desde 2007. É, também, escritora de ficção, atividade que lhe permite participar de diversos eventos na área da Educação e da Escrita Criativa.

Ficha Catalográfica

Freitas, Karine Aragão dos Santos

Pensar em si no diálogo com o outro : por novas perspectivas para educação penitenciária / Karine Aragão Dos Santos Freitas ; orientador: Eliana Yunes. – 2017.

189 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Educação penitenciária. 3. Práticas leitoras. 4. Subjetividade. 5. Estigma. I. Yunes, Eliana. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD:800

Agradecimentos

À minha orientadora, por me ajudar a trilhar um caminho que, a princípio, parecia uma simples utopia, mas, aos poucos, foi ganhando corpo e consistência.

À minha família, minha base, minha fé, o meu melhor.

Aos meus amigos, que, mesmo sem entenderem, respeitaram minhas ausências e não me deixaram desistir nos momentos de maior aflição.

Aos meus alunos, que me permitem colocar em prática muitas ideias que vão surgindo em minha cabeça.

A todos os funcionários da PUC-Rio, tão gentis e prontos a ajudar quando os procuramos clamando socorro.

Ao CNPq, pelos auxílios concedidos.

À banca examinadora, por aceitar o convite para compartilhar alguns pensamentos.

Resumo

Freitas, Karine Aragão dos Santos; Yunes, Eliana Lucia Madureira (orientador). **Pensar em si no diálogo com o outro: por novas perspectivas para Educação Penitenciária**. Rio de Janeiro, 2017; 189 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as atuais práticas leitoras que envolvem o ensino de literatura no ambiente escolar a partir da perspectiva da formação do leitor. Ao ter em vista a focalização dos procedimentos e normas que regem a Educação Penitenciária, traz-se à tona a incoerência de um formato de ensino pautado na absorção de códigos linguísticos e na introjeção de formulações já colocadas pela crítica literária sobre os livros escolhidos para leitura. A proposta, aqui desenhada, procura pensar a leitura como possibilidade de encontro com o outro, de despertar de potencialidades pessoais e de reconstituição de uma subjetividade, muitas vezes, inerte e presa a estigmas. Para isso, é necessário reconfigurar a relação entre o mediador de leitura e o leitor-aluno, bem como certos conceitos sobre os objetivos dessa prática que parecem nortear os atuais projetos de educação trabalhados dentro de presídios por todo Brasil.

Palavras-chave

Educação Penitenciária; práticas leitoras; subjetividade; estigma.

Abstract

Freitas, Karine Aragão dos Santos; Yunes, Eliana Lucia Madureira (Advisor). **Thinking about yourself in dialogue with others: for new perspectives for Penitentiary Education.** Rio de Janeiro, 2017; 189 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research presents a reflection on the current reader practices that involve the teaching of literature in the school environment from the perspective of the formation of the reader. In order to focus on the procedures and norms governing Penitentiary Education, the incoherence of a teaching format based on the absorption of language codes and the introjection of formulations already placed by literary criticism on the books chosen for reading . The proposal, drawn here, seeks to think of reading as a possibility of meeting with the other, of awakening personal potentialities and of reconstituting a subjectivity, often inert and stigmatized. For this, it is necessary to reconfigure the relationship between the reading mediator and the student reader, as well as certain concepts about the objectives of this practice that seem to guide the current education projects worked within prisons throughout Brazil.

Keywords

Penitentiary Education; Reading practices; subjectivity; stigma.

Sumário

1. Introdução	10
2. Poder e saber: da repressão ao compromisso	16
2.1 Uma reflexão sobre o discurso do poder e da disciplina: vigiar e punir	17
2.2 Um convite à ficção e ao imaginário: primeiros pensamentos	27
2.3 Valor afetivo como experiência humanizadora	36
2.4 Sobre Liberdade, Justiça e Imaginário: uma aproximação entre Amartya Sen e Martha Nussbaum	46
3. Ressocialização em contexto de privação de Liberdade	60
3.1 A pena privativa de liberdade: questões	64
3.2 Assistência educacional em penitenciárias brasileiras: miragens	71
3.3 A ressocialização à margem da sociedade: o discurso e a prática	75
4. Subjetividades desconstruídas em processo de estigmatização	83
4.1 O mundo do apenado estigmatizado em uma <i>instituição total</i> : paralelos	86
4.2 Vibrações de novas potencialidades: perspectivas ao olhar de <i>Félix Guattari</i>	92
4.3 <i>Ter fama e nome de bandido</i> : uma leitura de <i>Memórias de um sobrevivente</i> , de Luiz Alberto Mendes	102

5. Projetos de Remição Penal: dois estereótipos exemplificadores atuais	110
5.1 Leituras na prisão: uma janela para o imaginário	115
5.2 Recepção e mudanças de horizonte	120
5.3 Reeducação do imaginário	125
5.4 Sensibilidade e comunhão: a Leitura em jogo	135
5.5 Remição por leitura: um quadro desafiador	141
6. Apresentação do Projeto <i>Alçando Destinos</i>	147
6.1 <i>Diários de Leitura</i> : um jogo entre memórias, leituras e escritas	151
6.2 <i>Em uma sala de aula</i> : a teoria posta em prática	164
7. Conclusão	173
8. Referências bibliográficas	178
9. Anexos	184

Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

Ítalo Calvino, *As cidades invisíveis*.

1

Introdução

“*Me diz o que você faz nessa sala de aula que muda a minha vida lá fora?*”. A pergunta da personagem Eva à professora Erin Gruwell, no livro *Freedom Writers* (2006), é o desafio que os professores enfrentam no dia a dia. Imersos em uma cultura que valoriza as funcionalidades imediatistas e o estudo voltado para uma exaustiva prova de Vestibular, que pretende avaliar as habilidades cognitivas do candidato, a partir de uma etapa de resistência, em que ele é levado, a princípio, a refletir sobre as temáticas apresentadas no caderno de questões e na proposta de Redação, em cerca de cinco horas. Essa parece uma meta que vem sendo imposta em sala de aula: ensinar um candidato a armazenar fórmulas que estão entre ele e a tão sonhada aprovação.

Dentro do atual quadro educacional, que encara o Vestibular como fim último de uma caminhada, envolta por conteúdos descontextualizados, que o aluno deseja nunca mais ver em seu futuro, o professor, diante de um aluno que lhe fizesse a mesma pergunta que a personagem Eva, seria levado a responder “*Nada, além de sua aprovação!*”. No entanto, ainda há professores que insistem em seguir na contramão e em tomar a sala de aula não como espaço de introjeção de conceitos acadêmicos com propósitos específicos e bem definidos, de valores existentes e pré-determinados, mas como ambiente de troca, de diálogo, de percepção do mundo.

Tomada por uma atmosfera de brutalidade e de violência cotidiana na escola deste episódio, na periferia de *Long Beach* (Califórnia), em que o sentimento de raiva da civilização e de recusa à repressão cresce na mesma proporção de iniciativas que tentam controlar os estudantes, a pergunta da aluna clama por uma resposta que lhe mostre uma possibilidade fora de seu contexto de barbárie, uma saída para uma vida que parece não ter mais solução, não ter mais outros caminhos disponíveis, senão continuar na conturbada estrada das gangues.

A professora Erin Gruwell percebe que suas aulas de literatura e de língua inglesa não poderiam se restringir a decorar datas e nomes de poetas famosos, ou a analisar ritmicamente os poemas mais relevantes da história. A sua tarefa, na sala de aula 203, seria despertar em seus alunos do programa de integração voluntária a insatisfação com a própria realidade, e tornar esse sentimento o motor que poderia deslocá-los ao encontro de suas potencialidades imprevistas, de outras perspectivas de mundo.

Afirmando que seus alunos mereciam ler muito mais do que as revistas despedaçadas que lhes eram oferecidas pela biblioteca da escola, Erin comprou, com seu próprio dinheiro, edições novas do livro *O diário de Anne Frank*, e iniciou a luta contra um sistema que pressupunha que o vandalismo deveria ser combatido com castigos e restrições cada vez mais severos. *Do bruto, retiram-se os direitos com a intenção de recuperá-lo... Relação paradoxal.*

Como proposta a ser desenvolvida em todo ano letivo, Erin convida seus alunos a escreverem diários, que poderiam trazer quaisquer informações, notas do cotidiano, pensamentos sobre a vida, confissões sobre relacionamentos. Tudo caberia ali, pois o propósito dos escritos não era serem avaliados. Os diários ficariam guardados no armário, sendo somente a ela permitida a leitura. Quando a professora oferece essa ideia aos alunos, muito mais do que saber detalhes de suas vidas, ela os conscientiza de que eles têm uma voz, de que eles também têm o direito de falar de si mesmos, de se colocarem, de conhecerem suas próprias histórias e, com isso, de modificá-las. Percebe-se, na nova rotina dos alunos, um processo de emancipação individual e coletiva.

Escritores da Liberdade fala da realidade da escola de Woodrow Wilson, em 1994, mas este cenário pode ser facilmente associado a outros contextos em que a sala de aula poderia mostrar-se tão mais frutífera caso fosse vista como espaço de emancipação. Quando se aborda a problemática da visão da sala de aula, entendida como local de simples decifração de códigos linguísticos, é importante pensar sobre as variadas situações em que semelhante dinâmica é aplicada; afinal, estamos constantemente participando dela, mesmo que não percebamos. Basta lembrar, por exemplo, as maçantes aulas da Auto Escola, em que o objetivo é decorar as leis de trânsito e os desenhos das placas, retirando-se

toda valorização da proposta de uma discussão sobre a busca por uma direção mais passiva, com postura conciliadora no trânsito, entre outras.

As dificuldades de exequibilidade de um processo educativo que vise à emancipação estão justamente no fato de que a educação é perpassada por um modelo de mundo administrado e competitivo, com indivíduos de consciência coisificada (Adorno, 1995: 136). Pregar a educação emancipadora para evitar a barbárie sem mexer na ordem social que a produz e reproduz leva, fatalmente, ao fracasso. Reformas puramente culturais ou intelectuais estão impossibilitadas se não forem acompanhadas por mudanças nas relações sociais concretas.

Quando, dentro dessas premissas, colocam-se em pauta os dados sobre as construções das propostas de trabalho relativas à Educação Prisional, a urgência por reformulações do ensino tornam-se mais vigentes. Ainda que a Lei de Execuções Penais (nº 7.210, de 11 de julho de 1984) reconheça o direito das pessoas encarceradas à educação, esta não é uma realidade nos presídios do país. As informações do Depen (Departamento Penitenciário Nacional) apontam que apenas 8,4% da população prisional têm acesso a alguma atividade voltada à educação, em que se incluem práticas diversas, que vão da alfabetização e ensino formal a cursos técnicos e não-formais.

O inexpressivo número de pessoas presas que têm acesso à educação esconde outra realidade ainda mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regule a educação formal no sistema prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos, em casos de transferência, e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe apenas à participação em atividades de educação não-formal, como oficinas, ou à preparação profissional.

Nesse mesmo viés, estão inseridas as propostas de projetos que procuram associar leitura de livros à diminuição de dias de pena. Estes projetos pretendem articular leitura, remição penal e ressocialização, mas falham ao propor aos apenados, como objetivo central e final, a elaboração de uma resenha ou a resposta a um questionário sobre o livro definido por uma banca de tutores. Isto não resolve o conhecimento em qualquer escola, dentro ou fora das prisões.

Faltam, ao sistema carcerário, medidas que efetivamente se preocupem com a reinserção do indivíduo na sociedade e o vejam a partir do contexto real, sem propor uma visão idealista ou utópica, já que as estruturas dos projetos vigentes demonstram a assimilação do conhecimento acadêmico, sem considerar o desenvolvimento da consciência reflexiva e questionadora. A partir da compreensão da literatura em seu potencial de emancipação humana ao reconstituir, no sujeito, o senso de justiça e de equilíbrio, propõe-se repensar as bases da Educação Penitenciária.

Quando pensamos a literatura em seu papel humanizador, e não didático, é premissa a concepção de Antonio Candido (2004) de que a literatura confirma traços essenciais ao homem, como a capacidade de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, o potencial de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Aproxima-se desses conceitos a voz de Martha Nussbaum (2014), para quem o cultivo da imaginação empática alarga a compreensão do outro, necessária à construção de uma sociedade mais justa, tanto do ponto de vista social como jurídico. Para a autora, a literatura assume papel central no projeto de reforma social e de alternativa viável para racionalidade pública, enquanto meio privilegiado de fazer ativa a imaginação e de reacender a humanidade, perdida em utilitarismos.

Para o desenvolvimento crítico dessas questões, assume-se a percepção da literatura como construção de significados a partir da interação / confronto do *eu* com o outro, da organização discursiva sobre si mesmo e da construção de sentido com o mundo, e não simplesmente decifração de códigos linguísticos. Ainda sim, discute-se a esfera da socialização em contexto de privação de liberdade e a subjetividade construída em processo de estigmatização, a partir das teorias de Erving Goffman (2008).

Perpassam essas ideias os questionamentos sobre o Sistema Penitenciário brasileiro, os espaços de enclausuramento no Brasil e os altos índices de reincidência criminal, que demonstram as falhas de uma instituição que fracassa no compromisso teórico de devolver à sociedade um indivíduo capaz de

reintegrar-se. Colocam-se, para análise, nesse âmbito, dois projetos de Remição Penal pela Leitura, considerados como referenciais positivos pelo Departamento de Educação Penitenciária: o *Leitura nas prisões: uma janela para o imaginário* e o *Reeducação do Imaginário*.

Com a intenção de articular teoria e prática, apresenta-se, ao final, uma proposta de base para um projeto de remição penal, intitulado *Alçando destinos*, que poderia ser aplicado em penitenciárias brasileiras. Este projeto compõe-se a partir de influência direta da ementa de uma disciplina disponível aos alunos de Letras que ingressam na PUC-Rio, há quase vinte anos. Primeiramente nomeada como *Formação do Leitor*, a disciplina recebeu reações extremamente positivas. A ênfase em propostas que visavam à leitura compartilhada e à produção de diários de leitura levaram à troca do título para *Práticas Leitoras*.

Sem a apresentação teórica que sustenta o programa, os estudantes passam de uma condução à reflexão crescente sobre si mesmos e sobre o mundo, à percepção de uma série de múltiplas linguagens que expressam o cotidiano sem que se deem conta. Toda leitura e escrita é feita em círculo, o que oferece outro dispositivo novo para as relações. O aumento efetivo de qualidade no desempenho acadêmico e para a vida é testemunhado por depoimentos emocionados em livro – no prelo – da regente da disciplina de graduação, a professora Eliana Yunes. A leitura literária e de arte conduz a outro patamar de interação entre o mundo, diminuindo o confronto e a rebeldia não produtivos que podem existir em qualquer ambiente.

Como principais ideias diferenciais, tomam-se a leitura literária acompanhada da produção textual de *diários de leitura*, a extinção da obrigatoriedade da escrita de uma resenha como produto final, a ampliação do prazo de leitura - atualmente, alguns projetos reservam apenas 15 dias para cada livro -, a não imposição de apenas um livro específico para leitura por módulo e a participação constante do mediador de leitura que seja um *mestre ignorante* (Ranciére, 2012), principalmente, no auxílio aos apenados que não possuem a habilidade de leitura e / ou de escrita.

Faz se necessário repensar a emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da

aprendizagem é permanente e afeta a ambos. *O que a literatura pode fazer para além da sala de aula?* Essa é a pergunta que move o desenvolvimento desta tese.

2

Poder e saber: da repressão ao compromisso

Mais tarde, quando os castigos cessaram, tornei-me um caso insolente e grosseiro e julgo que a prisão de Venta-Romba influiu nisso.

Graciliano Ramos, *Infância*

Os recentes episódios de violência ocorridos em algumas cidades do estado do Espírito Santo, em Janeiro de 2017, trazem certas reflexões que vêm a acrescentar esta tese, já em etapa final. Além das discussões que dominaram as pautas estatais de modo soberano, sobre a constitucionalidade ou não da greve policial e sobre a procura de culpados para a situação de guerra que se instaurou – com famílias estocando comida porque estavam amedrontadas e impedidas de saírem de casa – cabe observar a contribuição para o caos de parte da própria população que se colocava na rua na intenção de furtar objetos de lojas que já tinham sido arrombadas por *bandidos*. Imagens veiculadas pelos meios de comunicação televisivos mostraram muitos ditos *cidadãos comuns* à espreita do momento *correto* para adquirir, sem pagamento, os produtos que agora estavam expostos sem segurança.

A ausência de policiamento, de força coercitiva, a facilidade em possuir aquele objeto, pareciam ser a justificativa para que a atitude de furto ou de roubo não pudessem ser consideradas mais tão incorretas. Parece que o ser humano tem dificuldade de lidar com a liberdade. *Ora, se não havia policiais na rua, para vigiar, prender e punir, por que abdicar de um desejo latente de posse? Seria justo não tomar para si um bem tão desejado, pela simples consciência de que essa não seria uma atitude correta, enquanto há tanta corrupção explodindo em inúmeras CPIs pelo Brasil?* Na contramão da barbárie, os depoimentos de alguns cidadãos que voltaram às lojas para devolver os objetos, alguns dias depois, mostram o arrependimento diante de uma atitude impulsiva e a reconstituição de um senso de justiça que procura encontrar um equilíbrio entre a própria consciência e as situações que vão aparecendo no dia a dia.

2.1 Uma reflexão sobre o discurso do poder e da disciplina: vigiar e punir

Em discussões acerca da temática do poder, é inevitável que se reflita sobre questões como: *Quem o detém? Quem o exerce? Quem o mantém?* O conceito de poder carrega, inerentemente a si, outros dispositivos como a vigilância, a repressão e a opressão. As relações de poder são constituintes das relações humanas, em que todos os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores, movimentando-se em contínua alteração por medição de forças. Segundo Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2002) e em *Microfísica do Poder* (2004), a instância do poder é vista como necessária e indispensável à construção da sociedade pelos próprios cidadãos, que legitimam suas formas de atuação coercitiva e punitiva, para manutenção do pacto social do espaço que dividem.

Inseridas no corpo social, as relações de poder arrumam os sujeitos a partir das noções de quem tem o direito de deliberar, de agir, de mandar, de exercer a autoridade e a soberania. Em contrapartida, ao subordinado, caberia obedecer sem outra alternativa. Dentro do regime republicano, em que as leis são consideradas como expressão da vontade popular, sendo papel do cidadão, a partir delas, defender o bem comum do Estado em maior importância do que seus interesses particulares, esses apontamentos, elaborados por Foucault em 1975, atualizam-se quando somos colocados diante de episódios como a discussão sobre a redução da maioria penal ou sob o signo da cultura dos linchamentos, considerados representações da justiça popular e da vingança pelo mal feito. *Qual seria a idade limite para punir? Quais seriam as razões plausíveis para a justiça com as próprias mãos?*

Mais do que observar o poder localizado em uma instituição determinada ou no Estado, Foucault entende que o poder é algo que circula em centros de transmissão, que funciona em cadeia, sem uma fixação delimitada e específica, sem ser apropriado como riqueza ou bem.

O poder estaria disponível a qualquer participante dessa rede, onde qualquer indivíduo, longe de ser alguém apenas inerte, estaria em posição de exercê-lo e de sofrer sua atuação. Dessa forma, “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.” (Foucault, 2004: 193). O mestre da sala outrora

poderia exercer o papel de aluno. O carcereiro, em certo momento, também poderia sentir sua liberdade negada. As trocas entre a posição de quem atua e de quem recebe acontecem naturalmente no cotidiano. As relações de poder existem enquanto prática social.

O caminho percorrido por Foucault trata de analisar o poder partindo não do seu centro e de ver como ele se exerce em níveis mais baixos da sociedade, mas, sim, a partir desses micro-poderes que atravessam a estrutura social, para ver como eles se relacionam com a estrutura mais geral do poder, que seria o Estado. Assim (Foucault , 2004: 29):

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

A partir de seus mecanismos, as relações de poder agiriam como forças responsáveis pelo controle e pela disciplina dos indivíduos, de acordo com as necessidades aparentes de cada situação e com suas exigências de ação. O conceito de poder disciplinar, em Foucault, abre caminho para suas próprias teorizações sobre os dispositivos de vigilância e de punição na sociedade. A analítica do poder de Foucault impõe um deslocamento em relação ao Estado, na medida em que identifica a existência de uma série de relações de poder que se colocam fora dele, como as instituições da escola e das prisões.

As formas de circulação do poder estariam intrinsecamente relacionadas à organização do espaço social, “uma máquina que circunscreve todo mundo” (Foucault, 2004: 219), e seu exercício ligado a mecanismos de força discretos - vigilância e punição -, que configurariam jogos de saber e estratégias de relações de força. Sobre a vigilância, ao buscar as instituições de poder coercitivo desde a Idade Média, Foucault declara que são necessários gastos econômicos para arcar

com os agentes da vigilância – o inspetor que, de um lugar privilegiado, controla a todos pelo olhar repressivo –, bem como gastos políticos por parte de quem estrutura essas forças, em caso de desobediência e de consequente repreensão.

Se, apesar da vigilância, as normas sociais são quebradas, é posto em atuação o mecanismo da punição. A evolução histórica da legislação penal e dos registros coercitivos e punitivos mostra as implicações de métodos que derivam desde violência física, quando a pena de morte era deliberada em grande parte dos casos, até a formação de instituições correcionais. Quando se detém a observar a aplicação da pena privativa de liberdade, Foucault considera-a um procedimento burocrático, permitindo que a punição seja oficializada pelo Estado, mas que este se mantenha distante de sua prática, das formas como é aplicada.

O direito de punir é institucionalizado. Para Foucault, o sistema carcerário torna natural o exercício da punição e de seus mecanismos disciplinares, sem ser visto como excesso, uma vez que foi legitimado. Submeter-se à vigilância e à punição parece próprio ao espaço carcerário, construído para tornar visíveis os que nele se encontram (Foucault, 2004: 210):

Na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra dando para o exterior permite que a luz atravesse a cela de um lado para o outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancaria um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito da contraluz, podem-se perceber, da torre, recortando-se na luminosidade, as silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegeia.

A vigilância é tarefa do olhar do vigia atento, que se coloca em posição soberana para controlar os que foram privados de suas liberdades. A prisão passa a ser admitida como a forma de punição ideal, transformando-se no local que irá corrigir, reformar, reeducar e civilizar o indivíduo.

O fator punitivo está justamente na retirada da liberdade – que passa a ser vigiada – e na correção disciplinar do detento para que este mude a sua forma de agir, tornando-se *normal* e produtivo. A prisão, então, faz com que todos produzam: seja por meio de incentivo, ou por meio de castigo, produzir é uma obrigação. Com toda essa mudança estrutural, nasce o que Foucault chama de panóptico – celas de onde não se pode ver, mas ser visto –, que tem como funcionalidade garantir a ordem na prisão.

Foucault estuda as instituições disciplinares da sociedade moderna, que têm como modelo de panoptismo o conceito de prisão, criado no século XVIII, pelo filósofo inglês Jeremy Bentham, quem pensou em uma arquitetura de prisão na qual as celas formam um anel em torno de uma grande torre. Nela, fica um guarda que não pode ser visto pelos presos, que são vigiados o tempo todo. As celas são vazadas, somente com paredes laterais, de modo que os encarcerados não conseguem fugir da vigilância permanente do guarda na torre central. O próprio Bentham descreve a estrutura imaginada, em carta de 1787, a um jornal inglês. Sua correspondência relacionada a esse assunto foi reunida no livro *O panóptico* (2008: 20):

O edifício é circular. Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência. Você pode chamá-los, se quiser, de celas. Essas celas são separadas entre si e os prisioneiros, dessa forma, impedidos de qualquer comunicação entre eles, por partições, na forma de raios que saem da circunferência em direção ao centro, estendendo-se por tantos pés quantos forem necessários para se obter uma cela maior.

O apartamento do inspetor ocupa o centro; você pode chamá-lo, se quiser, de alojamento do inspetor. Será conveniente, na maioria dos casos, se não em todos, ter-se uma área ou um espaço vazio em toda volta, entre esse centro e essa circunferência. Você pode chamá-lo, se quiser, de área intermediária ou anular.

A circunferência interior da cela é formada por uma grade de ferro suficientemente fina para não subtrair qualquer parte da cela da visão do inspetor. Uma parte suficientemente grande dessa grade abre-se, na forma de uma porta, para admitir o prisioneiro em sua primeira entrada; e para permitir a entrada, a qualquer momento, do inspetor ou qualquer de seus assistentes. Para impedir que cada prisioneiro veja os outros, as partições devem se estender por alguns pés além da grade, até a área intermediária: eu chamo essas partes protetoras de partições prolongadas.

O panóptico tem como efeito mais importante induzir o detento à consciência de que está sendo observado. Dessa forma, o poder é automático e desindividualizado. É uma maquinaria facilmente assumida e controlada por qualquer indivíduo. O panóptico é um laboratório de poder. Cada vez que é aplicado, vai sendo aperfeiçoado porque reduz o número dos que exercem e multiplica-se o número daqueles sobre os quais é exercido. Assim, a forma do panóptico é uma maneira de perpetuar o poder porque todos estão sujeitos à verificação que este estabelece, uma vez que qualquer pessoa pode assumir a torre central e exercer a vigilância.

O poder torna-se perpétuo, porque o panóptico o amplia, não pelo próprio poder, mas para fortificar as forças sociais, aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública. Com esse olhar, que tudo pode vigiar, as relações sociais são vistas a partir da disciplina, que torna o poder rápido, eficaz, eficiente e sutil. A formação da sociedade disciplinar vem da necessidade de ordenação das multiplicidades humanas. A sociedade necessita de uma padronização.

O corpo passa a categorizar essa imposição da disciplina, adequando-se espacial e funcionalmente, em todos os seguimentos da sociedade e do indivíduo. Não se trata de cuidar do corpo, em massa, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, exercendo sobre ele uma coerção sem folga, mantendo-o ao nível da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são as “disciplinas”. (Foucault, 2002: 118).

Todas as atividades desenvolvidas pelos indivíduos devem ser rítmicas e estabelecidas em um determinado tempo. O corpo deve assumir uma determinada postura que seja adequada para mais eficiência. O corpo torna-se dócil, pois pode ser manipulado, submetido, aperfeiçoado. Assim, quando se impõe a disciplina ao corpo se está tentando impor a toda a sociedade, porque ele não se torna apenas obediente, mas, também, útil. Nasce uma mecânica do poder, em que os corpos transformam-se em dóceis e manipuláveis da maneira que se quer.

Um aspecto importante da analítica do poder de Foucault é a adoção do modelo da guerra à inteligibilidade das relações de poder. Poder é guerra, guerra prolongada por outros meios. O poder é luta, enfrentamento, disputa, relação de forças, estratégia, em que se tem por objetivo acumular vantagens e multiplicar benefícios. Portanto, é em termos de guerra que melhor podemos compreender o modo pelo qual se desdobra e se articula a extensa rede de poderes que atravessa o corpo social. A base das relações de poder seria o confronto belicoso das forças sociais em antagonismo constante.

No entanto, esse é um processo que não se dá espontaneamente. Vem das escolas primárias dos colégios, dos hospitais, e da organização militar, uma vez que, nestes ambientes, buscam-se valorizar os detalhes, as minúcias. O homem moderno nasce neste esmiuçamento, que nada mais é que uma tática usada para o controle e utilização dos homens. O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe, define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

Nesse sentido, nos diversos modos de se aplicar esse poder controlador do olhar panóptico, há o surgimento das celas, dos lugares designados para cada um, das fileiras nos colégios. Para propiciar isso, a arquitetura tem lugar muito importante no modo de construir os edifícios, na maneira de dividir as salas, na disposição dos móveis, na maneira como se posicionam os corredores, janelas e jardins. Para que a população em geral se familiarize com essa sociedade, com a preocupação em manter uma disciplina do corpo e com a preocupação de ser útil a cada momento e cada vez mais, é preciso que haja uma domesticação dessa população.

Isso se dá por meio dos moldes dos meios militares e dos conventos, que apresentam e vivem com horários determinados e rigorosamente cumpridos, com fórmulas de boa convivência, de eficiência e de produção constante. Dá-se, aqui, o uso exaustivo do tempo, visando a garantir a qualidade e o controle. Busca-se o tempo útil para evitar a vadiagem, os desocupados e os conflitos. O corpo é

ajustado ao tempo e, uma vez disciplinado, gerará gestos eficientes. A disciplina controla o tempo. Estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Neste sentido, não é o resultado que interessa, mas seu desenvolvimento.

O homem passa a ser como a engrenagem de uma máquina funcional. É proibido, ou indesejável, falhar. Cada um deve estar interligado ao outro. Desenvolve-se a ideia de que se cada um exercitar bem seu papel e funcionar de maneira correta, todo o conjunto alcançará ótimos resultados. Para chegar a esse resultado positivo, é necessário que se tenha um importante e eficiente sistema de comando. Não se exige da pessoa que entenda o funcionamento do todo, mas que seja eficiente no seu espaço. O fim último do poder disciplinar passa a ser o adestramento.

A disciplina fabrica indivíduos por meio de um poder que circula discretamente, mas é permanente. No entanto, são simples os instrumentos que o fazem acontecer: o olhar hierárquico - se traduz no ver sem ser visto, que se apresenta, por um lado, de maneira discreta, porque é silencioso e anônimo e, por outro, de forma bastante indiscreta, porque está inserido em todas as partes, alerta, controlando -, a sanção normalizadora - que corrige os desvios, as negligências, a tagarelice e, enfim, todos os atos que fogem à normalidade social - e o exame - em que cada indivíduo é diagnosticado a partir do que faz e pensa, e da maneira como age. Cada um é colocado em uma ficha, em um cadastro, que o define como sendo dessa ou daquela forma, desse ou daquele comportamento, com essas ou aquelas capacidades e habilidades.

Para entender as relações de poder, é necessário, também, que se compreenda como é elaborada a noção de verdade na sociedade, pois é a partir desse ponto que todo o sistema funciona. Caracterizando a economia política da verdade em nossa sociedade, pode-se afirmar que a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem e a reproduzem. A verdade não existe fora do poder ou sem o poder. A verdade é deste mundo, é produzida nele, gerando efeitos regulamentados de poder.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral e condicionada de verdade, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como

verdadeiros. Como coloca Foucault (2004: 12), os mecanismos e as instâncias permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A verdade está diretamente ligada ao sistema de poder, sustentando-o. Este sistema a elabora e a reproduz de acordo com suas necessidades. Quando se refere à prisão, vê-se, também, que ela exerce um papel fundamental nessa relação de produzir verdades, por ser um mecanismo de manutenção do poder. Não é capaz de extinguir a delinquência, mas, antes, difunde a mesma para justificar a ação policial sobre a população.

A verdade exige um discurso próprio. Assim, para se conseguir obter o saber válido para o sistema que o mantém, é preciso apossar-se do discurso que confere esse saber. O estudo dessa relação entre saber e poder estrutura esquematicamente a análise de Foucault. Seus escritos são baseados, principalmente, nesses dois processos que se completam: uma arqueologia do saber e uma genealogia do poder.

Seu primeiro procedimento é denominado arqueológico, porque procura as camadas fundamentais, configuradoras do saber ocidental contemporâneo. Essas camadas não são, contudo, uniformes e contínuas, segundo Foucault (2004: 12), a análise dessas regularidades discursivas presentes nos saberes, formadores de uma determinada época, traz à tona uma descontinuidade, que apresenta os discursos, relacionando-se de forma dinâmica.

Como afirma Foucault: “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder” (2004: 12). Por verdade, Foucault entende “um conjunto de procedimentos regulados para a produção que está, circularmente, ligado a sistemas de poder” (2004: 14). A verdade instala-se preferencialmente na forma do discurso científico. “Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou ideologia; é a própria verdade” (2004: 14).

O estudo da genealogia do poder veio como complemento do projeto de construção da arqueologia do saber. Desse modo, Foucault complementa sua

investigação com uma nova frente, passando, assim, a interessar-se pelo poder enquanto elemento capaz de gerar explicações sobre como são produzidos os saberes e como a articulação entre o saber e o poder pode influenciar a constituição de personalidades.

Foucault explicita que, antes de olharmos para os saberes existentes, é preciso olhar e descobrir que eles têm uma raiz, uma origem, uma criação. Todas as sociedades, todas as culturas, todas as classes não são livres das relações de poder, porque, em todas elas, existem as relações de saber, personificadas nos indivíduos. Foucault propõe, com a genealogia, uma concepção não jurídica do poder. Não seria eficiente olhar para o poder apenas do ponto de vista da lei, da repressão, da negatividade.

Seria um erro caracterizar o poder como negativo, repressivo, ou castigador, como mera imposição de limites. Na verdade, o poder “produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (2004: 161). Portanto, para Foucault, as relações de poder não são negativas justamente porque elas geram saberes novos, elas produzem, elas deslocam, mexem, provocam. Todos os indivíduos participam dessas relações. Nessa genealogia, todos produzem saber a partir das relações de poder.

Em oposição a essa concepção negativa do poder, Foucault acrescenta uma concepção positiva, que, justamente, tem por objetivo compreender o poder livre de conceitos como dominação e repressão. Ao invés do modelo jurídico-político de análise das categorias de poder, Foucault apreende o detalhado esquema apresentado pela sociedade disciplinar.

O filósofo mostra que essas tessituras acontecem nas normas e regulamentos de um colégio, do sábio sobre o ignorante, do general que exige harmonia, sincronia e cadência nos gestos dos soldados, do padre que, por meio da confissão, analisa e julga o comportamento do fiel em relação a Deus, do guarda de trânsito que, atrás da farda e do apito, se faz respeitado frente a uma grande quantidade de motoristas.

Onde há relacionamento humano, há essa relação de poder. A partir dessa visão de que se deve vigiar cada indivíduo, registrar cada doente em uma ficha de relatório, separar os doentes dos sadios, manter a ordem nas repartições públicas - escolas, por exemplo -, manter vigiada a prática da delinquência, punir os infratores, respeitar os saberes das ciências, subjaz toda uma tentativa de manter o poder maior, uma vez que as instâncias vão se completando em um leque cada vez maior de relações, até chegar ao Estado que, com todos os micro poderes funcionando, mantém-se. Os indivíduos são o resultado de inúmeros processos de objetivação que ocorrem nas redes de poder, que os capturam, dividem, classificam. O indivíduo é adestrado, corrigido, não mais como força, martírio e morte, mas para que ele seja útil, produtivo, ágil.

Analisar os mecanismos desse poder significa ver os modos de ação de cada um. Foucault diz que cabe apenas resistir a ele, pois sempre haverá poder, já que ele se exerce produzindo verdade a cerca do sujeito. Vigia-se e pune-se automaticamente, em uma sociedade que preza pela disciplina e pelo controle. Cada indivíduo é, em algum momento, detentor, mantenedor e transmissor de poder.

Não que haja um antídoto ou cura para os jogos de poder. Contudo, a consciência deles, a consciência de si como operador deste poder e de suas consequências das quais, inclusive, se torna objeto, é outra forma de poder que pode ser contraposta ao exercício cego e abrir uma oportunidade de equilíbrio das relações. A formação dos saberes passa pelo olhar crítico que a leitura de palavras e de mundo articulam na dinâmica do convívio.

2.2 Um convite à ficção e ao imaginário: primeiros pensamentos

A premissa de que a atividade de leitura pode atuar como modificadora de um quadro social parte do pressuposto de que se pense em um movimento contínuo de alteração, em contrapartida a perspectivas que priorizem o aspecto funcional ou imediatista. Se ler é interpretar, criar sentidos, garantir coerência ao que é absorvido, pode-se entender que, nessa troca, entre mundo e leitor, o agente da leitura coloca-se como sujeito pensante, lugar inerente ao despertar da formação da consciência crítica. Para tal, o ato de leitura precisa ultrapassar o mundo do texto e mobilizar o universo de conhecimento do próprio leitor para que ganhe sentido em sua própria vida.

Para que se pense o ato de ler muito além da decifração de códigos linguísticos, é preciso refletir sobre as implicações presentes nesse movimento de diálogo entre a obra e o leitor que observa o conteúdo veiculado, o tema, a mensagem, os possíveis interlocutores e seus respectivos papéis sociais, as ideologias, os argumentos e as intertextualidades. Criar e sustentar práticas leitoras requer experiências que integrem diferentes camadas de familiarização com a linguagem e com seus usos. A partir do movimento concomitante de leitura de ficção, de compartilhamento oral e de escrita de *diários de leitura* entende-se o papel fundamental do imaginário e da memória na constituição da subjetividade, da recepção e do jogo interpretativo, que alcança, inclusive, a formação de uma ética de leitura.

Nesse ínterim entre a mobilização do mundo real, palpável, e as possibilidades que a realidade virtual oferece, Wolfgang Iser desenha sua teoria de que a todo homem é possível muito mais do que sua realidade parece ofertar. Em *O fictício e o imaginário* (1999), Iser segue os rumos de uma antropologia literária para investigar o engajamento dos leitores diante de um texto de ficção, quando estabelecem um pacto com um texto abertamente caracterizado pelo fingimento, pela ilusão. Para tal, vai traçando um jogo interrelacional entre as categorias do fictício e do imaginário, mostrando como uma interfere diretamente na outra. Suas colocações procuram responder a uma questão que figura na própria antropologia,

bem como em outras ciências humanas: *de que maneira a literatura pode modificar a vida de alguém?*

No ato de leitura, seu interesse debruça-se, especialmente, sobre a figura do leitor, sobre o que, de fato, acontece quando um sujeito coloca-se diante do texto. Iser observa que processar um texto estimula a manifestação de disposições fundamentais do ser humano, como garantir uma continuidade coerente ao que é lido, enquanto pré-requisito para compreensão e entendimento. O leitor, como alguém enredado no texto, acaba sendo capaz de observar a si mesmo nesse enredamento.

Para compreender a auto interpretação humana a partir da literatura, seria necessário partir de componentes comuns entre a vida real e as vidas ficcionais criadas nos textos. Tanto o fictício como o imaginário seguiriam essa condição, pois existiriam como experiências cotidianas, seja quando se projeta, conscientemente e intencionalmente, uma situação falsa, ou quando se está envolto em sonhos, devaneios ou alucinações, de forma espontânea. Imersas na literatura, essas disposições apareceriam a partir de uma fusão, sem objetivos específicos, desvinculadas de propósitos definidos.

A metáfora da literatura como um palco, como encenação e jogo entre dois mundos (real X virtual), motivada pela interação fictício-imaginário, é fundamental para compreender como os *atos de fingir*, próprios ao literário, contribuem para despertar no leitor um horizonte de novas potencialidades. Diante da abertura de um novo mundo, a realidade não é mais concebida como limitação do possível, as possibilidades não são mais deduzidas exclusivamente do que são no presente.

A realidade em questão não precisa permanecer a mesma, imóvel, pois há variadas maneiras de observá-la. O leitor é convocado a uma situação de duplicação, em que a obra literária incorpora o mundo real e o ultrapassa, projetando ainda um outro novo universo. Nesse caminho, Iser observa que o leitor passa por três momentos quando aceita a *mentira* do texto ficcional: o ato de seleção, de combinação e de autodesnudamento.

O ato de seleção é o momento inicial, quando o leitor cria um espaço de jogo, pois mistura seus próprios campos de referências extratextuais a novos elementos dados pelo texto, transgredindo-os e incorporando-os, dispostos em uma desordem significativa. Com o livro aberto, dois mundos se chocam, cada um dos elementos selecionados é reposicionado no texto, assumindo uma nova ordem de referência. O ato da seleção invade também outros textos, produzindo a intertextualidade, em uma coexistência de diferentes discursos, que ganham novas associações. Tanto o contexto de origem quanto o novo contexto são modificados. A organização original das realidades referenciais é cancelada (Iser, 1999: 68):

As realidades excedidas continuam presentes no texto, embora em estado de anulação. O que foi invalidado é relegado ao passado e a motivação para tal mudança torna-se o novo presente. Este só pode ser imaginado contra o pano de fundo daquilo que foi cancelado, pois os atos de imaginação seriam impossíveis sem se recorrer aos sistemas de referência que foram invalidados. Passado e presente se contrapõem.

Quando o leitor, conscientemente, adentra a ficção, é desse universo que lança um olhar para seu mundo real e o observa, agora, de um novo ângulo, permitindo-se novas perspectivas.

Em um segundo momento, no ato de combinação, as fronteiras ultrapassadas são intratextuais, correspondendo tanto à atitude da jornada do próprio herói protagonista quanto aos novos significados lexicais que são propostos, atravessando-se os sentidos iniciais das palavras. Cada palavra se torna dialógica. Cria outro espaço de jogo entre os segmentos textuais interagentes. Novos significados são estabelecidos. A ficção passa a ser o espaço da conotação e da superação do herói. Há a liberdade de caminhos não previsíveis e que, muitas vezes, não correspondem à realidade.

Posições estabelecidas em um texto são transgredidas e mostram novas delimitações. As delimitações originais liberam as posições daquilo que elas representam, permitindo que entrem em novas combinações e relações nas quais a sua função representacional não permitia que entrassem. O significado literal, representacional, permanece latente como uma orientação para o que deve ser

concebido dali em diante. As novas delimitações negam a designação a fim de liberar múltiplas relações de palavras, normas, valores, personagens.

No ato de autodesnudamento, a percepção da ficcionalidade é ainda mais marcante, pois se coloca em evidência que o mundo representado no texto deve ser visto *como se* fosse um mundo, embora não seja. Cria-se um espaço entre o mundo empírico e sua transformação em metáfora para o que permanece não dito. O mundo do texto não é de fato um mundo, mas, para fins específicos, deve ser considerado como tal. Ao considerar-se o mundo representado no texto apenas *como se* fosse o mundo real, o próprio mundo empírico se transforma em um espelho, orientando o receptor para concepção de algo que não existe e permitindo que esse inexistente seja visualizado *como se* fosse realidade. É nesse momento que o deslumbre diante de novas possibilidades alcança seu ápice.

A interdependência entre o fictício e o imaginário participa diretamente dos *atos de fingir* da literatura. A estrutura duplicadora desses atos de fingir propicia um espaço de jogo, por manter-se ligada ao que foi ultrapassado, fazendo com que isso que se ultrapassou participe em um espelho de lances que se opõem e se complementam. O jogo é aberto, mas não se conclui aí. A ficcionalização se converte no meio ideal para que o imaginário se manifeste, fazendo o invisível tornar-se concebível, em um processo que não ocorreria se a ficcionalização não direcionasse o imaginário. O imaginário sozinho não pode inventar nada, precisa de um meio para realizar o que esse mesmo meio quer que ele faça.

A ficcionalização revela uma intenção que não pode ser de todo controlada por essa mesma operação ou por aquilo a que se visou. O fictício depende do imaginário para realizar plenamente aquilo que tem em mira, pois a mira apenas aponta para alguma coisa, alguma coisa que não se configura em decorrência de se estar apontando para ela: é preciso imaginá-la. O fictício compele o imaginário a assumir forma, ao mesmo tempo que serve como meio para a manifestação deste. O fictício tem de ativar o imaginário, uma vez que a realização de intenções requer atos de imaginação. O imaginário não é auto ativável. Precisa ser impelido a agir, direcionado e moldado.

Os *atos de fingir* descortinam um horizonte de possibilidades para o que é, permanecendo, nesse sentido, ligados a realidades. Realidades concretas e

possibilidades abstratas. O horizonte de possibilidades, prefigurado pela transgressão de fronteiras, inevitavelmente, modifica as realidades que foram ultrapassadas. Dessa maneira, o imaginário só pode ser compreendido por meio de seus efeitos.

Uma vez ativado o imaginário, o que é não pode permanecer o mesmo. O imaginário, chamado à presença por *atos de fingir*, constitui um ato de anulação. A modificação principia, portanto, a desdobrar-se como um ato anulador para o qual o mundo referido é indispensável, uma vez que se trata de salientar o que perdeu *status* de realidade – os campos referenciais, os itens combinados no texto, o próprio mundo representado no texto.

A seleção lida com realidades referenciais, que, ao serem relegadas ao passado, prenunciam a motivação para semelhante deslocamento. A combinação lida com as funções convencionais da denotação e da representação cuja redução ao estado de latência permite novas relações de alteridade. O autodesnudamento da ficcionalidade a separa de tais realidades e transforma o mundo resultante da seleção e da combinação em possibilidade. Esses *atos* materializam uma alternativa radical aos mundos referenciais de que o texto se utilizou, já que essas possibilidades não podem ser deduzidas dos próprios mundos referenciais, sendo, por isso, capazes de representar a produção de mundos novos ou possíveis.

O fictício faz o imaginário desdobrar-se como contraposição de operações simultâneas de decomposição, de possibilitação. O imaginário opera tanto para anular quanto para possibilitar. O fictício impele o imaginário à ação, sem isso, ele permaneceria inerte. Como traspasse de fronteiras, a ficcionalidade é um ato puramente consciente, cuja intencionalidade é pontuada por indeterminações. A ficcionalidade sequer controla aquilo que tem em mira, podendo apenas manter um certo direcionamento neste sentido.

Assim, o *ato de fingir* fornece uma moldura para o que deve ser capturado, mas a intenção do ato não fornece uma imagem concreta para preencher essa moldura. Sem o imaginário, portanto, o fictício não passaria de uma forma de consciência vazia. Sem o fictício, o imaginário não poderia aparecer como contraposição. Visto ser um meio, o fictício permite ao imaginário expandir-se como decomposição e possibilitação simultâneas, sem, contudo, exercer um

controle sobre o que é produzido nessa dualidade, nessa contraposição. Por isso, as operações subjacentes às operações de anulação se revelam em múltiplas possibilidades. Desde as mais cabíveis até as mais inusitadas.

As versões de mundo de um leitor podem ser reelaboradas, processadas, tornando-se material para outras versões do mundo. A interação entre o fictício e o imaginário pode, então, ser vista como uma encenação deste processo, cuja forma paradigmática reside na literatura. A literatura encena essa atividade específica, que também ocorre na vida cotidiana, quando versões de mundo são produzidas. O fictício é capaz de desdobrar o imaginário como forma de contra encenação, uma vez que esteja livre de todos os encargos pragmáticos do mundo empírico.

Os seres humanos são a totalidade de suas possibilidades de versões de mundo. De acordo com Iser (1999), se os seres humanos trouxessem em si mesmos todas as suas possibilidades, eles não poderiam ser idênticos a nenhuma delas, mas ficariam oscilando entre elas. Isso significaria que jamais se presentificariam, pois, como originadores de suas possibilidades, os seres humanos sempre as precederiam. Se não são idênticos às suas possibilidades ou à totalidade destas, tal totalidade não pode ser simplesmente dada. Semelhante totalidade só seria concebível como um processo contínuo de emergência, só assim poderia haver distinção entre possibilidades.

Nesse contexto, a interação entre o fictício e o imaginário ganha relevante implicação antropológica. Se os seres humanos só conseguem sair de si mesmos mediante perpétuo autodesdobramento, suas possibilidades não podem ter uma forma previamente dada, pois isso significaria imposição de padrões preexistentes a tal desdobramento.

Contudo, se as formas das possibilidades e a distinção entre elas não estão dadas previamente, precisam ser adquiridas. Uma vez que não podem ser deduzidas das realidades, só podem ser absorvidas mediante uma encenação que ultrapasse tais realidades. Os seres humanos, enquanto desdobramentos de si mesmos, nunca podem presentificar-se plenamente para si próprios, porque, em qualquer estágio, só possuem a si mesmos na possibilidade realizada. Deve haver, portanto, um autodesdobramento contínuo, que se processa à medida que vai se

desdobrando o conjunto das possibilidades, graças a uma permanente alternância de composição e de decomposição de mundos fabricados.

Como não há meio de apreender essa alternância ou o modo como opera, o desdobramento das possibilidades só pode ser encenado em suas inúmeras variações, possíveis. A encenação pode ser considerada uma condição transcendental que permite perceber algo intangível. É justamente nessa medida que a literatura pode atuar como modificadora de um quadro humano e social.

Já que pensar a figura do leitor é central para propor a efetiva mobilização de seu mundo empírico, é interessante também refletir sobre as maneiras como a literatura vai alcançá-lo. Considerando-se que, ao tratar a população penitenciária como público-alvo do projeto literário que aqui se desenha, temos, segundo dados do Conselho Nacional de Educação, um índice de 66% que nem concluíram o Ensino Fundamental, cabe destacar o papel da oralidade enquanto uma das formas de recepção dos textos, em uma prática integrada de leitura individual e de compartilhamento oral entre os detentos e os mediadores de leitura.

Saber falar o que se quer dizer, e de forma que os outros entendam, é um exercício importante de expressividade e de autodomínio do discurso. Diante das elipses e omissões próprias da fala, o interlocutor deve se fazer presente de maneira coerente. Na mesma medida, deve saber que, quando se coloca como ouvinte, seu papel é saber escutar, concentrando a atenção na palavra do outro, à espera de seu momento de réplica, dominando qualquer impulso de interrupção que o impeça de reorganizar o que é ouvido. Essa troca contínua de posição entre emissor-receptor “estimula o convívio e a cooperação, a alternância e o respeito no aprendizado ‘imperceptível’ da vida e do mundo.” (Yunes, 2009: 17).

Note-se que a ideia do compartilhamento de narrativas a partir da oralidade contribui diretamente para a ativação do imaginário, categoria fundamental, segundo Iser, para a abertura do leitor a um novo universo de possibilidades. A audição é motora do imaginário, pois desperta a concentração nas sonoridades e nas imprevisíveis associações que outrem elabora de acordo com a narrativa apreendida. Se o discurso do outro provoca o que poderia ser, de maneira semelhante, convoca também o que foi. No movimento de ampliação da capacidade discursiva, a memória atua como seleção involuntária dos

acontecimentos, sensações, sentimentos, percepções, que constituem o leitor como um ser de histórias.

No diálogo entre o que é minha história e o que é a história do outro, seja para observar divergências ou semelhanças, há o processo de descoberta e de afirmação da identidade do *eu*, ao situar-se em relação aos seus pares. Ler e ouvir provocam memórias e, nessa medida, o exercício de pensar e de se encontrar entre vivências do passado, presente e futuro. É pensando na própria história que ela é reescrita. A memória configura uma atuação contínua na formação da própria subjetividade, pois, pouco a pouco, o ser vai se constituindo de suas vivências, seja para repetir ou para negar o que viveu. Desse repertório de experiências, partem as possibilidades de sentido que um leitor pode conferir a um texto, o que Iser (1999) chama de *ato de seleção*.

Ouvir, ler, pensar, dialogar são práticas que evocam memórias e ajudam a repensar a própria história, permitindo redefinir uma autoimagem, a qualquer tempo. Inserir-se na história do outro, em diferentes contextos faz parte de um processo de autoconstituição, uma vez que a subjetividade também é atividade de interação. A consciência sobre si mesmo não é construída de forma unilateral, precisa do contato com o entorno partilhado. O mesmo olhar que se dirige ao outro volta a si mesmo para estabelecer comparações (Yunes, 2009: 32):

Não há ato de leitura e de conhecimento que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo. As interações produzem uma zona movente de sentidos, que se constitui dos contextos múltiplos em que se inserem, segundo focos e perspectivas.

A constituição do *eu* acontece em um intercruzamento de vozes, de visões do mundo. Tanto se considerando o que se escolhe partilhar com o outro, como o que opta por negar e não absorver para seu próprio universo. Ler o mundo é tomar consciência de si mesmo e do outro, do diálogo, marcando uma existência social única. A leitura ultrapassa o conhecimento sobre a escrita gráfica do outro, alcança a inscrição do *eu* no mundo como signo, em uma elaboração contínua e interpretativa, que requer pensar fora do automatismo e do óbvio.

A dimensão ética e social da leitura está justamente na alteridade que implica. O leitor, constituído de suas memórias e intersubjetividades, apropria-se de um novo mundo, que será ressignificado de acordo com suas premissas. Mais do que a interpretação de um texto, a leitura propicia uma interpretação de si. Ao descobrir formas de participação para garantir sentido ao mundo, o sujeito coloca-se em uma posição ativa, resvalando a condição de intérprete passivo e repetidor de discursos esvaziados de coerência. Para tal, é necessário que o texto lhe provoque uma recepção afetiva, e que o próprio leitor se permita ser afetado pelo novo.

Nesse diálogo em que leitura afetiva e leitura efetiva se complementam, é possível que a interpretação textual não se submeta à adivinhação do que o autor quis dizer, levando a leitura à possibilidade de ampliação de perspectivas e de reinvenção do mundo, a partir da condição pessoal. Atravessar o significado literal das frases, interrogá-las, colocá-las em instâncias duvidosas e observar suas relações, suas ambiguidades, é o caminho que o leitor precisa percorrer para absorver a vida em linguagem, para tomar posse do mundo. O desafio passa a ser, então, pensar em como abrir espaço para que esse leitor possa ser afetado.

2.3 Valor afetivo como experiência humanizadora

Durante a leitura, a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e de entendimento de um texto ficcional. O resultado passa pela fruição da obra, sentimento de prazer (Barthes, 2001) motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que, assim, percorre outros rumos, diversos dos familiares a que está habituado. A fantasia é um elemento artístico importante para despertar / afetar a sensibilidade, que contribui para o processo constante de humanização e de emancipação.

Diariamente, experimentamos a existência e os efeitos da fantasia, que, muitas vezes é negligenciada como uma forma de alheamento do universo imediato ou como experiência improdutiva, por não se mostrar como atividade rendosa ou com aplicação bem definida. Uma perspectiva mais doutrinária a exilou, expulsando-a de seu universo conceitual e denegrindo seus efeitos; outra, mais pragmática, não a evitou, mas, ao adotá-la, comprometeu sua finalidade.

Esta foi encampada pela indústria cultural, que lhe conferiu sentido escapista, encarregando-a, por uma parte, de proporcionar a fuga, ainda que ilusória e momentânea, da vida cotidiana, rotineira e insípida, e, por outra, de facilitar a acomodação a uma situação que, assim, se torna suportável. Como observa Regina Zilberman (2003: 45):

De certo modo, a crítica da cultura, capitaneada pela Escola de Frankfurt, mas também pelos Estudos Culturais, aceitou as regras impostas à fantasia pelo capitalismo, confirmando-as por outra via; ambas as posições uniram-se nessa condenação a um fenômeno inerente à vida humana.

O modo pragmático e objetivo como a leitura vem sendo trabalhada na maioria das escolas e em outras instituições que pretendem a ressignificação do *aluno* diz muito sobre o viés pejorativo que, comumente, é atribuído à fantasia. Nessa perspectiva, um olhar voltado ao sistema educacional a partir da apreensão desse elemento, a imaginação, evidencia que a educação a que os homens estão

sendo submetidos, na sociedade administrada, não conduz à liberdade e à autonomia de pensamento, mas, sim, à alienação intelectual e material.

A fantasia relaciona-se com o mundo a partir do imaginário, mas esse não é meramente receptivo: trabalha essas sugestões exteriores, associa-as a recordações do passado, articula-as aos insumos resultantes das informações armazenadas pelo sujeito. A fantasia dá forma compreensível àqueles fenômenos imaginários, transparecendo por meio de ações e figuras, saídas para os problemas levantados. Justamente porque a forma empregada é compreensível, pode ser adotada por outros indivíduos, que, assim, têm condições de entender suas próprias dificuldades, refletir sobre elas, buscar um caminho para seus dramas pessoais ou sociais.

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos, mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Haja vista leituras significativas que se confundem com nosso cotidiano e tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida. A criação artística, nesse sentido, assume papel preponderante, porque, operando a partir das sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas, logo, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude liberadora.

Sendo assim, para ser valorizada, a fantasia não precisa recorrer a um pouco provável ângulo utilitário ou aplicado. Ela não é prática, embora tenha sido aproveitada pela indústria cultural “como maneira de aplacar a insatisfação interior resultante da divisão do trabalho e da mecanização da existência na sociedade capitalista pós-moderna” (ZILBERMAN, 2003: 62). É, contudo, condição básica de relacionamento entre os homens, porque faculta a expressão de seus dramas e das soluções possíveis.

Regressiva na formação, pois remonta a lembranças de problemas, a fantasia é prospectiva na formulação, e a literatura, sua herdeira, recebe como legado sua tônica utópica, acenando para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela

para conhecer o ambiente que os rodeia. A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, no ideal de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana.

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve por meio da imaginação e decifra a partir do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer em vista do seu consumo.

Se esse é o ângulo individual da leitura, o ângulo social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, por mais que, no começo seja exercida solitariamente. Logo depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela.

Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo, mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias. O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em

crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar.

A escola, atualmente, parece ter perdido a eficácia que um dia teve, substituída pelos meios de comunicação de massa e pela comunicação eletrônica. Sua sobrevivência enquanto instituição depende de um posicionamento na vanguarda dos fatos históricos. Poderá fazê-lo, caso se solidarizar a seus usuários, servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar para sua autoafirmação. O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências.

A sensibilidade, intrínseca à literatura, estaria em conjunto com o desenvolvimento contínuo de uma educação / visão reflexiva, crítica e múltipla, em contrapartida a um olhar unilateral. A literatura, enquanto objeto artístico e estético, torna-se fator indispensável para humanização que, de acordo com Antonio Candido (2001), é o processo que confirma no homem traços essenciais, como a capacidade de reflexão, a aquisição de conhecimento, a percepção das emoções, o convívio e o respeito com o próximo, a capacidade de se envolver nos problemas cotidianos, a consciência da complexidade do mundo, o cultivo do humor.

A literatura leva o leitor à organização discursiva do mundo, por meio de busca de coerência do que é comunicado, e à vivência de diferentes realidades e situações, como manifestação social, também revela crenças, sentimentos positivos e negativos, e normas de uma dada sociedade. Candido a observa como importante mecanismo intelectual e afetivo de instrução. Ao tornarmo-nos mais abertos e compreensíveis à sociedade, à natureza e ao semelhante, estaríamos em caminho de uma emancipação da humanidade. A literatura está relacionada aos direitos humanos sob aspectos diferentes. Primeiramente, verifica-se sua correspondência a uma necessidade universal que, se não satisfeita, mutila a personalidade, a humanidade.

Em um segundo momento, a literatura mostra-se em seu potencial consciente de desmascaramento, pois revela as situações de restrição dos direitos,

ou de negação a eles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Entretanto, mesmo fundamentando-se em um direito assegurado pela Constituição Federal Brasileira, grande parte das pessoas passa pela vida sem terem tido contato com o mundo da literatura erudita, pois, a elas, caberia apenas a literatura de massa, que não pode ser a única. Candido aponta que a difusão da literatura erudita, como um bem, precisa deixar de ser privilégio de pequenos grupos, sua distribuição deve ser organizada para circular sem barreiras.

A desigualdade social e econômica também colocam-se para o problema da intercomunicação dos níveis culturais. Candido acredita que as sociedades que mantêm a desigualdade como norma devem investir em movimentos ou medidas para diminuir o abismo entre os níveis. Promover uma sociedade justa, humanizada e emancipada é quebrar as barreiras entre os níveis culturais, oferecendo a fruição da arte e da literatura a todas as camadas sociais. Nesse âmbito, a literatura deve ser entendida como direito fundamental, assim como a alimentação, a moradia, o emprego, disponível a ser alcançada por todos, comportando, na base dessa reflexão, “o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos” (2001: 241).

O texto literário atua em grande parte no inconsciente e no subconsciente. Por isso, ressalta-se a importância da literatura na busca do equilíbrio humano, já que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (2001: 176). A literatura tem o poder de provocar a sensação de descontinuidade e de incompletude, trazendo indagações e angústias. A arte, de modo geral, não impõe certezas e respostas, pois ela mesma é manifestação da incerteza humana. É justamente alimentando a insatisfação que o ser humano pode evoluir e se sentir constantemente inclinado à mudança. Uma educação correspondente ao totalitarismo e à barbárie vai justamente na contramão de uma perspectiva de movimentação a partir da insatisfação.

Ao se propor uma leitura inter-relacionada de *Educação e Emancipação* (2001) e de *Dialética do Esclarecimento* (2003), nota-se que Theodor Adorno dialoga com Antonio Candido e procura mostrar que a educação teria um poder de resistência ao rumo caótico que a civilização humana está tomando. Ela poderia, se

trabalhada da maneira reflexiva, fazer com que o homem refletisse sobre sua realidade e a analisasse de maneira crítica, não aceitando todas as imposições sociais como sendo naturais, mas entendendo que é ele o responsável pela produção da realidade. A educação que tem como produto final um teste de conhecimentos decorados apenas molda a mente, a estrutura cognitiva do indivíduo, levando-o a interiorizar tudo o que lhe é apresentado como natural.

Nessa medida, Adorno desenha uma análise em que a preocupação com o possível ressurgimento de Auschwitz é seu ponto de partida. Para o teórico, os acontecimentos do campo de prisioneiros de Auschwitz durante a Segunda Grande Guerra Mundial foram a regressão da humanidade, a barbárie no ápice. Por isso, a primeira exigência da educação seria que não se repetissem tais condições, que favoreceram de forma banal os acontecimentos de violência extrema, capazes de dizimar sociedades inteiras. Para Adorno, apesar da existência do ofuscamento atual das adversidades, a pressão social continua se impondo e atraindo as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nesta conjuntura, ele acredita que resultaria ao renascimento de Auschwitz.

O autor reconhece a difícil missão da educação diante uma ampla discussão a respeito de como evitar esse retorno, que acaba sendo obscurecido pela necessidade de se conscientizar desse fato atemorizador. Mas existe a necessidade da insistência, inclusive porque, para Adorno, tanto a estrutura básica da sociedade, como os seus membros responsáveis por termos chegado onde estamos, não mudaram nesses últimos anos, demonstrando que o assunto continua sendo atual.

Adorno atribui à educação, à arte e à filosofia papel de grande importância na possibilidade de mudança social quando acredita na concretização de uma sociedade verdadeiramente democrática somente a partir de sujeitos emancipados, de sujeitos capazes de atuarem na sociedade ativamente, possibilitando sua transformação. A educação seria a responsável por favorecer o desenvolvimento dessas pessoas emancipadas e, por isso, deve rever sua atuação no sentido unicamente da autorreflexão crítica para cumprir essa função.

Na argumentação de Adorno, a educação passa por uma relação dialética quanto a seus objetivos. De um lado, precisa integrar a criança e o jovem à realidade em que vive, por outro, ela não pode ser apenas um processo de

amoldamento, porque seria criticada duramente se fosse apenas isso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas. A educação deve ser, simultaneamente, autonomia, racionalidade e possibilidade de ir além da mera adaptação, chegando à emancipação. O autor lembra ainda a importância da educação em não ser um instrumento disciplinador de condutas por meio da repreensão, costume que predominou durante muitos anos de forma explícita a partir de castigos físicos e morais, e, hoje, de maneira disfarçada, a partir de uma repressão psicológica, gerando uma violência simbólica. Esses comportamentos agressivos e violentos também estão visíveis na educação que é caracterizada pela severidade.

É bastante evidente, nas obras de Adorno, a prioritária e urgente defesa pela desbarbarização para o processo de emancipação do sujeito. Desde a ascensão do nazismo até a sua morte, Adorno mostrou-se preocupado com a necessidade de se garantir que a civilização não venha novamente passar por algo parecido. Mesmo influenciado por uma visão decadente da sociedade, o autor aponta caminhos que percorrem um processo educacional emancipador.

A preocupação de Adorno é em evitar a barbárie. Desta forma, considera como objetivo principal do processo educacional evitar a volta da barbárie, o retorno do totalitarismo, do nazismo e todas as formas de violência. Essas peculiaridades decadentes da sociedade são uma ameaça constante de retorno, e a educação é o meio mais eficiente de contenção dessas enfermidades. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir tal retorno. "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação". (Adorno, 2003: 119).

O atual processo civilizatório, segundo Adorno, provoca uma pressão e um sentimento de claustrofobia, que é intransigente em um mundo administrado. Isto estimula uma busca pela superação, e a violência é uma das formas como se tenta concretizá-la. Quanto mais intensa é a repressão, mais intensa também será a recusa da repressão, a tendência é de haver aumento da raiva contra a civilização, e ações irracionais contra ela. A civilização gera anticivilização, um processo de integração e, ao mesmo tempo, de desintegração ou, como diz Adorno, desagregação.

Para Adorno, a educação deve buscar a autonomia, a autodeterminação do homem enquanto sábio, fazendo uso público de sua razão, superando os limites da

liberdade trazida pela barbárie, pela semicultura. A educação é uma grande responsabilidade para própria sobrevivência da humanidade e se tornou um campo estratégico para constituição de um novo ser que deve está essencialmente comprometido ao social, e para isso "(...) a educação tem sentido unicamente dirigida a uma autorreflexão crítica" (Adorno, 2003: 121). Nessa nova apreensão de mundo, os limites, as fórmulas repetidas devem ser rasgados pela imaginação.

A educação proporcionada por esta sociedade é simplesmente uma reprodução de conhecimentos produzidos do lado de fora da escola, do mesmo modo que deixou fora dos muros da escola o mundo da vida. A atual pedagogia é ineficaz frente às aspirações da sociedade porque valoriza a transmissão do saber, contribuindo na perpetuação dos padrões culturais dominantes. Isso provoca um círculo vicioso, quanto mais educação, mais conformidade, mais adaptação, mais educação. Esta barreira impossibilita o desenvolvimento de um processo capaz de cultivar o pensamento crítico no indivíduo.

Nesse sentido, Adorno reflete ainda sobre o papel ideológico que a educação teve ao longo da história, sobretudo, como instrumento de poder da burguesia, que se utilizou da semiformação estabelecida para camada operária e camponesa no sentido de promover a experiência de alienação e não a consciência da complexidade. "A semiformação tornou o reino encantado como propriedade de todos". (2003: 118). O ideal seria que a escola criasse condições para experiências individuais de autonomia de pensamento e ação para serem desenvolvidos no intuito de uma coletividade.

Apesar de suas críticas a uma educação manipuladora, Adorno reconhece que existem inúmeros obstáculos para realização desta proposta, como as forças opositoras que distanciam as sociedades do campo e da cidade, a ineficiência dos grandes centros metropolitanos no combate à violência e, principalmente, as pessoas com tendências violentas morando nelas, produzindo uma forte convergência para regressão. Não repetir o passado totalitário e estimular um presente e um futuro emancipatórios seriam construções importantes para educação.

Nesse sentido, a educação estaria contribuindo para um processo de emancipação, de formação de ser individual e social, participando de uma esfera coletiva. A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas, fundamentalmente, como um ser social.

Ela é um pressuposto primordial para a democracia e se funde ao anseio individual, tal como ocorre nas instituições representativas, mas é preciso evitar um resultado irracional, que cada indivíduo possa se servir de seu próprio saber.

A partir de uma atitude de resistência à barbárie, é possível pensar na formação do indivíduo direcionado pelo princípio da autonomia, e, assim, almejar uma formação de esclarecimento deste sujeito com uma educação que deve contribuir para o processo de emancipação, disponibilizando condições para os indivíduos conquistarem essa autonomia socialmente. Desse modo, o papel da emancipação não está direcionado somente para a formação da autonomia, mas seu sucesso está diretamente ligado a um processo coletivo. A mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é a precondition para que se possa recompor o senso de equilíbrio e de justiça sociais.

Martha Nussbam, professora de Direito e Ética na Universidade de Chicago, acentua questões importantes para essa perspectiva em *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015). A autora aborda a crise do ensino humanista que, vista em escala mundial, parece prejudicial para o futuro da democracia e das novas gerações. A corrida ao lucro no mercado mundial estaria dissolvendo a capacidade de pensar criticamente, de transcender os localismos e de enfrentar os problemas mundiais como *cidadãos do mundo*.

Na base do seu quadro teórico-conceitual, podem-se evidenciar os seguintes pilares: a valorização inteligente de algumas emoções - especialmente as relacionadas à vulnerabilidade humana: dor, desgosto e vergonha, cuidado e compaixão -, que configuram uma natureza humana universal - não metafísica -, não neutra ou fechada etnocentricamente, mas respeitosa do pluralismo cultural; uma ideia de bem humano, de natureza não compreensiva porque parte de avaliações diferentes sobre a qualidade de uma vida digna de ser vivida; uma lista aberta de *capacidades* fundamentais que contribuam à fundamentação daqueles princípios constitucionais, que servem para garantir, politicamente, a dignidade de cada ser humano: vida, saúde, integridade corpórea, uso dos sentidos, pensamento e razão prática, liberdade política, participação e educação.

Martha Nussbaum explora o nexo *formação-cidadania*, que deveria constituir o eixo das democracias modernas no contexto da economia mundial, porque uma economia dividida pela ética e pela política poderia produzir mais

prejuízos do que os que produz atualmente, alienando os indivíduos das próprias vocações mais elevadas para submetê-los às leis puras e simples do mercado e da tecnologia. Não se trata de defender a superioridade de um tipo de formação sobre a outra: Nussbaum defende a irrenunciável flexibilidade mental que deriva do estudo humanista, também para quem trabalha em âmbito técnico-econômico.

Em uma análise dos sistemas de ensino, Nussbaum mostra que vários países estão abandonando, gradualmente, o ensino das artes e das disciplinas humanas em favor das disciplinas técnicas e científicas, reputadas mais idôneas para perseguir os objetivos impostos pelas políticas de desenvolvimento econômico e pelo mercado. De fato, os defensores do crescimento econômico ilimitado não somente consideram as artes e os estudos humanistas inúteis e caros – aqui está a política indiscriminada de cortes orçamentários em tempos de crise –, mas as consideram até mesmo prejudiciais, visto que, dotando os cidadãos de uma consciência crítica, constituem uma ameaça ao progresso de uma sociedade que ignora as desigualdades reais e as discriminações de todo tipo. *O que dizer sobre a recente reforma nos planos de Educação do Ensino Médio no Brasil?*

2.4 Sobre Liberdade, Justiça e Imaginário: uma aproximação entre Amartya Sen e Martha Nussbaum

As vozes dos teóricos convocados para diálogo nesta tese parecem partir de uma perspectiva comum: qualquer pensamento que vise à mudança precisa estimular no indivíduo a possibilidade de olhar para sua realidade de modo ativo, com total potencial de mobilidade sobre ela, seja para alargá-la, contorcê-la ou eliminá-la em busca de novos horizontes. Wolfgang Iser e Eliana Yunes nos esclarecem sobre mobilizar o universo de conhecimento do próprio leitor para que o texto ganhe sentido em sua vida; Antonio Candido, Regina Zilberman e Theodor Adorno procuram analisar os conceitos de humanização e de emancipação como um processo constante, acompanhado pelo diálogo com o outro, habilidade intrínseca à literatura.

Nesta mesma linha, Amartya Sen (2000) / (2011) e Martha Nussbaum (2006) / (2014) discorrem sobre os conceitos de justiça e de equilíbrio sociais, preocupados em falar sobre a ampliação das capacidades do indivíduo pelo conhecimento de outras realidades. Ambos ressaltam que uma proposta de ética de igualdade entre os cidadãos permite afirmar que a boa ação pública não somente distribui bens a recipientes passivos, mas também amplia as possibilidades de preferências das pessoas e promove suas competências, incluindo, prioritariamente, a capacidade de desenvolver sua liberdade de escolhas.

A discussão promovida por Amartya Sen nas obras *A ideia de Justiça* (2011) e *Desenvolvimento como liberdade* (2000) centraliza-se a respeito do conceito e dos papéis da liberdade, inserindo-a em uma discussão sobre o que seria, para ele, a efetivação de uma justiça social. Sen identifica duas principais linhas de argumentação racional sobre a justiça: a abordagem do institucionalismo transcendental e a abordagem da comparação focalizada em realizações.

A abordagem do institucionalismo transcendental foi inaugurada por Thomas Hobbes no século XVII e seguida pelos demais filósofos, denominados contratualistas, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant e John

Rawls. Segundo Sen, essa abordagem busca encontrar arranjos institucionais justos para uma sociedade e, na esteira desse objetivo, pretende encontrar a natureza do *justo*. A abordagem da comparação focada em realizações, por sua vez, pode ser encontrada na obra de filósofos como Adam Smith, Marquês de Condorcet, Jeremy Bentham, Karl Marx e John Stuart Mill. A metodologia utilizada por essas teorias consiste em efetuar comparações focalizadas em realizações, tendo como interesse a remoção de injustiças evidentes do mundo em que seus idealizadores viviam.

Sen reconhece que a maioria das teorias da justiça modernas e contemporâneas filia-se à abordagem institucional transcendental, mas esclarece que a sua teoria da justiça, por outro lado, filia-se à abordagem da comparação focalizada em realizações, tendo como objetivo investigar comparações baseadas nas realizações que focalizam o avanço ou o retrocesso da justiça. Desse modo (Ester, 2012: 23):

enquanto uma teoria da justiça de abordagem institucional transcendental busca respostas para a pergunta “o que seriam instituições perfeitamente justas?”, a abordagem da comparação focada em realizações tenta responder à pergunta “como a justiça pode ser promovida?”. A diferença principal entre as abordagens, segundo Sen, é que em vez de focar apenas em instituições e regras, o modelo por ele escolhido concentra-se também nas realizações que ocorrem nas sociedades envolvidas. Na tentativa de responder à pergunta “como a justiça pode ser promovida?”, Sen defende uma concepção de liberdade ampla, na qual a liberdade consiste em gozar de oportunidade de decidir algo.

Tal concepção de liberdade pode ser compreendida dentro do que Amartya Sen denominou *Perspectiva das Capacidades*, que consiste em uma estrutura para a avaliação do bem-estar individual e da liberdade para que o bem-estar seja buscado. Essa abordagem proporciona uma base teórica para a análise das desigualdades, da pobreza e das políticas públicas a partir de dois conceitos centrais: *funcionamentos* e *capacidades*. Funcionamentos são definidos por Sen como aquilo que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter, podendo ser elementares para sobrevivência (como, por exemplo, estar devidamente nutrido, ter boa saúde, conseguir evitar a morte prematura) ou complexos, não fundamentais para sobrevivência (ser feliz, ter autorrespeito, tomar parte nas

decisões políticas da comunidade). Funcionamentos são considerados constitutivos para o bem-estar individual.

Capacidades, por sua vez, consistem em combinações alternativas de funcionamentos, configurando propriamente uma espécie de liberdade das pessoas para opinar ou para preferir entre modos de vida possíveis. Se funcionamentos são constitutivos do bem-estar dos indivíduos, capacidades podem ser entendidas como a liberdade dos indivíduos para alcançar o bem-estar (Sen, 2011: 95):

Andar de bicicleta, por exemplo, pode ser uma espécie de funcionamento. Um executivo que vai de bicicleta ao trabalho por consciência ecológica ou por lazer e um operário que vai ao trabalho de bicicleta porque não há um sistema de transporte público disponível ou porque este é ineficiente estão compartilhando o mesmo funcionamento, mas ambos possuem razões e contextos bastante distintos. O executivo que vai ao trabalho de bicicleta poderia ter feito outras escolhas para se locomover (como utilizar seu carro ou tomar um taxi), já o operário possui um leque mais restrito de opções (funcionamentos).

Na esteira desse raciocínio, podem também ser pensadas questões sociais relevantes: é diferente quando um adolescente tem um desempenho ruim na escola porque teve preguiça de rever os conteúdos em casa, preferindo brincar, ver televisão, jogar videogame, ficar nas redes sociais, e quando um adolescente tem um desempenho ruim na escola porque não lhe foram oferecidos materiais de estudo pela própria instituição ou quando seu contexto familiar o obriga a trabalhar desde cedo, sem dedicar tempo às atividades escolares.

Segundo Sen, a perspectiva das capacidades permite avaliar tanto os funcionamentos realizados - o que uma pessoa realmente fez - quanto o conjunto de capacidades - suas oportunidades reais, o que a pessoa é substancialmente livre para fazer. A liberdade substantiva, pensada por Sen, vai além do conceito de liberdade como ausência de dominação. Sen afirma que a liberdade está relacionada à expansão das capacidades, à ampliação das possibilidades de escolha das pessoas para levarem a vida que valorizam. Isso não implica, contudo, apenas ausência de interferência do Estado na vida privada dos indivíduos a fim de permitir a liberdade de iniciativa e de empresa, de consciência, de credo.

Significa, também, que as liberdades políticas de participação nas decisões públicas devem ser proporcionadas, abarcando uma concepção positiva de liberdade.

Para Amartya Sen, trata-se de uma “relação de mão dupla”, haja vista que as capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas, também, por outro lado, “a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo”. (Sen, 2000: 32). A visão de liberdade, para Sen, envolve processos que permitem a liberdade de ação e de decisão, por essa razão, ele manifesta uma preocupação central em analisar as oportunidades reais que as pessoas possuem, considerando suas circunstâncias pessoais e sociais. Nesse sentido (Ester, 2012, p.33):

para avaliar as oportunidades reais, deve ser levada em consideração uma série de contingências que podem afetar a vida das pessoas, tais como heterogeneidades pessoais (idade, gênero, deficiências, saúde), diversidades no ambiente físico (condições ambientais, climáticas, inundações, secas), variações no clima social (saúde pública, condições epidemiológicas, ausência ou presença de violência e criminalidade, ensino público), diferenças de perspectivas relacionais (padrões de comportamento de uma sociedade com padrões mais ou menos elevados de vestuário e consumo).

A liberdade seria, então, aquilo que o desenvolvimento deve promover. Nesse sentido, Sen entende que a liberdade desempenha dois papéis fundamentais no conceito de desenvolvimento, relacionados à avaliação e à eficácia. No que diz respeito à avaliação, Sen entende que o êxito de uma sociedade deve ser avaliado primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam. As liberdades substantivas podem ser definidas como capacidades elementares, tais como “ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão.” (Sen, 2000: 52).

Tais liberdades são importantes tanto porque aumentam a liberdade global das pessoas, quanto porque favorecem a oportunidade de se alcançar resultados

considerados valiosos. No que diz respeito à eficácia, Sen considera que a liberdade substantiva não é somente a base de avaliação de êxito ou fracasso, mas, também, um determinante principal da iniciativa individual e da eficácia social, uma vez que o aumento da liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, o que é uma questão central para o desenvolvimento. Nesse contexto, Sen interessa-se pela *condição de agente* do indivíduo, considerado como um membro do público e como participante de ações econômicas, sociais e políticas, interagindo no mercado e, até mesmo, envolvendo-se, direta ou indiretamente, em atividades individuais ou conjuntas na esfera política ou em outras esferas.

A condição de agente dos indivíduos, o desenvolvimento e a expansão da liberdade substantiva estão estreitamente relacionados, uma vez que a condição de agente pode ser incentivada e promovida pela ampliação das liberdades substantivas, que dependem do aumento de opções - funcionamentos - disponíveis para os indivíduos a respeito de uma determinada questão relevante. Trata-se de aumentar a autonomia dos sujeitos de direito em questões relevantes para suas vidas.

A condição de agente, assim como a liberdade substantiva, pode ser fomentada a partir de um conjunto de liberdades, chamadas por Sen de liberdades instrumentais (2000: 55-57):

a) liberdades políticas (trata-se dos direitos relacionados à participação política, desde direitos básicos como liberdade de expressão e de imprensa, de voto, até oportunidades de participação mais concreta nas decisões políticas que as afetam);

b) facilidades econômicas (consiste na possibilidade das pessoas terem acesso a crédito e de poderem utilizar recursos econômicos para propósitos diversos, tais como consumo e produção);

c) oportunidades sociais (tais como acesso ao sistema educacional ou ao sistema de saúde, acesso ao trabalho);

d) garantias de transparência (garantias associadas à publicidade e à clareza nos negócios públicos, à possibilidade de que os cidadãos desempenhem um papel na prevenção da corrupção e na fiscalização dos investimentos públicos);

e) segurança protetora (uma rede de segurança social, com a adoção de medidas tais como seguro desemprego ou renda mínima, que impedem que as pessoas cheguem a uma condição de pobreza extrema).

A concepção de liberdade substantiva, proposta na obra de Amartya Sen, pensa sobre medidas que devem ser adotadas pelos governos a fim de ampliar as oportunidades reais para que as pessoas alcancem aquilo que valorizam, sem a inocência de que todos teriam um ponto de partida semelhante.

Tomando-se como referência o conceito substancial de liberdade de Amartya Sen, pode-se sustentar a responsabilidade do Estado no estabelecimento de um certo nível de igualdade, pois, sem que seja assegurado aos indivíduos independência, seja em relação a situações naturais, como a fome ou a fecundidade, seja em relação a situações socioeconômicas e culturais, como a dominação de um indivíduo por outro, de uma classe por outra, de um grupo por outro, não há possibilidade de se desfrutar de uma preferência decisiva.

Desse modo, muitos direitos podem ser associados ao que Amartya Sen chama de liberdade instrumental: uma série de direitos e de oportunidades, que contribui ou para promover a capacidade geral de uma pessoa ou para complementar outros direitos e oportunidades. A concepção de liberdade, em Amartya Sen, é vinculada à noção de desenvolvimento, justamente contrapondo-se a uma visão restrita de desenvolvimento atrelado ao crescimento meramente econômico, mostrando que uma sociedade apenas pode ser considerada desenvolvida quando promove uma série de liberdades, as quais, por sua vez, demandam a concretização de uma gama de direitos, tais como ter acesso à alimentação, à saúde, à educação, a uma renda mínima, entre outros que garantam aos indivíduos a possibilidade de fazer escolhas.

Para Sen, os bens primários são somente meios para se alcançar a liberdade. O importante é tratar a liberdade como uma finalidade que os governos devem buscar. Essa reformulação só funcionará, entretanto, se também houver uma mudança mais profunda de perspectiva. Essa mudança diz respeito à expansão da lista de necessidades *básicas* do indivíduo, que deve ir muito além das necessidades *materiais*, *biológicas* ou *de subsistência*, e incorporar necessidades tais como as de autonomia, inteligência - comunicação simbólica - e sociabilidade.

Contudo, mostrar que todos os seres humanos têm algum tipo de *necessidade*, objetiva ou subjetiva, talvez seja mais difícil do que mostrar que eles devem ter possibilidades amplas de escolha. A dificuldade não é a de que essas necessidades superiores não possam ser satisfeitas, e, sim, mostrar que elas existem e deveriam existir em cada um e em todos os seres humanos.

O princípio da igualdade entre os seres, que circunda a teoria das capacitações de Amartya Sen, abre espaço para uma discussão proposta por Martha Nussbaum em *Justiça Poética* (2014) e em *Quality of life* (2006) – escrito em parceria com o próprio Sen – sobre as noções de justiça e de revisão dos direitos humanos, no que se refere à concretização dessas metas na vida de todo e qualquer indivíduo. De modo geral, Nussbaum percebe, na teoria das capacitações, um caminho para propor uma estrutura universal de elementos que forneça uma base sólida para avaliar o nível de qualidade de vida das pessoas.

Para tal, a autora busca: detectar situações específicas onde indivíduos sofrem pela baixa ou ausência de liberdade concedida; utilizar e ampliar a teoria das capacitações, originalmente elaborada por Amartya Sen, como forma de justificar teoricamente o foco onde se deve exigir igualdade; elaborar uma lista transcultural, universal dos funcionamentos humanos centrais; obter uma noção básica e objetiva de *qualidade de vida*; e abrir um espaço para a reivindicação de políticas públicas que satisfaçam tais exigências.

Não se trata de uma concepção de justiça construída a partir de um contrato imaginário, mas de uma perspectiva que possui um compromisso empírico bastante forte que alarga a compreensão acerca da natureza humana. Para Martha Nussbaum (2014) o cultivo da imaginação empática alarga a compreensão do outro, necessária à construção de uma sociedade mais justa, tanto do ponto de vista social como jurídico.

Para a autora, a literatura assume papel central no projeto de reforma social e de alternativa viável para racionalidade pública, enquanto meio privilegiado de fazer ativa a imaginação e de reacender a humanidade, perdida em utilitarismos, pois entende que a intuição poética de artistas e de escritores é a que melhor capta a essência das coisas, vendo, nas obras de arte e na literatura, uma

construção valiosa para ensinar a olhar o mundo. A imaginação literária passa a ser um ingrediente essencial na educação para a humanidade e para a justiça, pois recompõe, no sujeito, a coerência entre justiça e equilíbrio.

Nussbaum reforça a dimensão da racionalidade e da liberdade interior da pessoa humana, da autonomia, da imersão do ser racional no mundo para quem a felicidade é um bem frágil, que tem de ser negociado passo a passo com as condições favoráveis ou desfavoráveis da existência. Essa negociação visa ao bem maior a que o ser humano pode aspirar, que é a felicidade, entendida no sentido de realização pessoal e florescimento da pessoa. O conceito de pessoa dá a medida do bem ético e da justiça social, servindo de fundamento, simultaneamente, ao comportamento moral do indivíduo e às práticas da governação dos políticos. Ressalta-se sua preocupação na criação das condições propícias ao cultivo dos valores da pessoa em todas as esferas do meio social e na promoção da consciência cívica e moral que levam ao respeito desses valores.

Martha Nussbaum questiona modelos simplificadores do ser humano, que o esvaziam do seu universo interior e o destituem de toda a singularidade e princípio autônomo de escolha. Questiona, além disso, a veracidade de uma construção tão simplificada e abstrata da realidade e sugere que, enquanto norma de racionalidade científica, o utilitarismo dá uma visão empobrecedora do mundo humano. Ao mesmo tempo, encerra uma lógica sacrificial que se traduz em mecanismos de exclusão, que atentam contra a dignidade da pessoa humana, violando um direito intocável. A construção literária da realidade social e humana forneceria um ponto de apoio mais seguro para a ação política.

A imaginação literária favorece a identificação empática que leva ao respeito pela pessoa do outro e ao reconhecimento da humanidade do outro como um bem que deve ser cuidado, visto tratar-se de um ser que também sente e sonha. Ao ajudar a posicionar-mos no lugar do outro a partir da identificação a que convidam as suas personagens, a literatura cumpre uma função ética fundamental. Pela estrutura da sua narrativa e pela sedução da sua linguagem, a literatura leva o leitor a sair de si para partilhar a vida de seres diferentes de si, alargando a sua compreensão sobre o que significa ser humano.

As emoções humanizam aos juízos de razão mantendo-os focalizados em aspectos diretamente relacionados com o bem-estar e a felicidade dos indivíduos. Fornecem, desse modo, os elementos necessários para a inserção do pensamento no mundo. As emoções não são infalíveis e, para prevenir os excessos e as respostas desajustadas, as emoções devem ser devidamente filtradas. Será a própria posição do leitor - ao mesmo tempo imerso, pela identificação empática, e exterior ao drama, por não o estar a sofrer diretamente - que vai fornecer esse filtro, à semelhança da figura do espectador judicioso, em Adam Smith (1999), que, em um mundo, onde cada um é movido pela prossecução do seu próprio interesse pessoal, assegura um ponto de vista simultaneamente isento e implicado que se institui como modelo de racionalidade pública.

É a figura da imparcialidade do espectador judicioso e do seu homólogo, o leitor judicioso, que vai permitir a Martha Nussbaum desenvolver o seu conceito de justiça poética. Ao aplicar-se ao juiz no tribunal, este modelo de sensibilidade e de raciocínio permite decisões mais justas e acertadas do ponto de vista jurídico e humano. Uma justiça baseada na aplicação mecânica da lei é uma justiça desumanizada. Nussbaum propõe a restituição da humanização também para quem aplica a lei. O sentimento empático é necessário e desejável dentro dos limites que lhe traçou Adam Smith, e dentro do quadro da lei estipulada nas instituições legais. A justiça poética diz respeito a um sentido da justiça iluminado pelo sentimento de empatia e humanidade.

Note-se como é necessário compreender que as emoções não são forças irracionais, como os impulsos corporais, mas, sim, respostas inteligentes à percepção de valor e importância de objetos, fatos ou pessoas. O intelecto sem emoções é cego para os valores, e o estopim dessa cegueira é justamente a negação das emoções e da inegável influência que trazem às decisões diárias.

O modo como a vida é interpretada está condicionado às emoções. As emoções são sempre relacionadas a um objeto, a uma pessoa, elas derivam de uma perspectiva específica - do indivíduo que a vivencia - em relação a um objeto/pessoa, que resulta no nascimento de determinada emoção, como o amor, a piedade, o medo, a raiva. Neste sentido, Nussbaum defende que a decisão mais acertada vale-se da razão e das emoções, principalmente as racionais, como uma

unidade ponderativa. As emoções são formas de perceber o objeto como essencial. Uma massa anônima e indiferente não desperta emoções, sendo crucial para o surgimento de sentimentos o ser humano individual e singular.

O espectador judicioso não está pessoalmente comprometido com os interesses das partes, seu julgamento está livre da influência de sentimentos como a sua segurança pessoal ou sua felicidade, o que permitiria afirmar que o seu julgamento é imparcial. Ele não está privado de emoções, e sua análise não objetiva suprimi-las. Estabelece-se, entre o espectador e a parte, uma relação de compaixão. A sua participação empático-emotiva com a história narrativamente construída e apresentada lhe permitiria alcançar um grau de compaixão racional em face do sofrimento alheio.

As obras literárias têm o poder de nos transportar para o universo criado pelo autor, ao longo do tempo e do livro, passamos a nos identificar mais com as personagens e, a partir disso, surge a empatia. Somos, então, capazes de reconhecer emoções advindas desta empatia – se a personagem passa por sofrimento, injustiça ou qualquer situação desagradável ao nosso olhar, sentimos piedade. Por outro lado, se algo de bom acontece, nos sentimos contentes pelos envolvidos. Há, perceptivelmente, uma relação empática entre o leitor e os personagens.

A partir dessa constatação, Martha Nussbaum defende que este leitor é o espectador judicioso, atento aos detalhes da narração, capaz de se emocionar com os fatos ocorridos com as personagens, mas, mesmo assim, capaz de usar da razão na exata medida para um bom juízo de valor da situação como um todo. A emoção que o espectador judicioso sente não o cega a ponto de não perceber com clareza os detalhes das situações. Por conta disso, Nussbaum acredita que o espectador judicioso é modelo de jurado, por ser a terceira pessoa que observa de longe e, mesmo assim, se solidariza com a história e com seus protagonistas.

Tem a perfeita capacidade de, ao mesmo tempo em que percebe a situação em questão como um todo, não se deixar levar pelas emoções, muitas vezes, desproporcionais, que tomam as partes. Ao final deste processo, o espectador judicioso tem emoções filtradas, uma vez que recebeu a influência da razão e, portanto, não são resultados puramente das paixões que o tomam. A leitura de

obras literárias permite ao leitor vivenciar emoções racionais por estar em uma posição privilegiada em face do enredo, tornando-o um espectador judicioso.

Na perspectiva da justiça compreendida por Nussbaum, o conceito de liberdade trazido por Amartya Sen permanece fundamental para seu percurso. Nussbaum promove essa noção como uma forma de abordar questões de justiça e de desenvolvimento humano, relacionando-as a práticas consideradas necessárias para que o indivíduo realize uma vida minimamente satisfatória. A própria autora lista dez pontos / experiências que considera imprescindíveis a todo cidadão (Nussbaum, 2014: 67):

- 1. Vida:** Ser capaz de viver até o fim da vida humana de duração normal, sem morrer prematuramente;
- 2. Saúde corporal:** Ser capaz de ter boa saúde, incluindo a saúde reprodutiva; estar adequadamente nutrido; ser capaz de ter um abrigo adequado;
- 3. Integridade corporal:** Ser capaz de se mover livremente de um lugar para outro; de estar seguro de assaltos violentos, incluindo agressão sexual; ter oportunidades para a satisfação sexual e escolha para fins de reprodução;
- 4. Sentimento, imaginação e pensamento:** Ser capaz de usar os sentidos, de imaginar, pensar, e raciocinar - e para fazer essas coisas de forma humana, uma maneira informada e cultivada por uma educação adequada; ser capaz de usar a imaginação e pensamento em conexão com a experiência, e produzindo obras expressivas e eventos autênticos; ser capaz de utilizar a imaginação com garantias de liberdade de expressão com respeito ao discurso político e artístico e à liberdade de exercício religioso, sendo capaz de ter experiências agradáveis e evitar a dor não benéfica.
- 5. Emoções:** Ser capaz de estabelecer vínculos com coisas e pessoas; ser capaz de amar aqueles que amam e cuidam de nós, sendo capaz de sofrer a sua ausência, para experimentar saudade, gratidão e raiva justificada, não tendo, portanto, um emocional marcado ou aprisionado pelo medo ou ansiedade.
- 6. Razão prática:** Ser capaz de formar uma concepção do bem e se envolver em uma reflexão crítica sobre o planejamento da própria vida. (Isto implica a proteção da liberdade de consciência.)
- 7. Afiliação:** Ser capaz de viver com e em relação aos outros, reconhecer e mostrar preocupação com os outros seres humanos e de se engajar nas várias formas de interação social, sendo capaz de imaginar a situação de outro e ter compaixão por essa situação, tendo a capacidade de exercício da justiça e a amizade; ser capaz de ser tratado como um ser digno de quem valor é igual à dos outros.
- 8. Outras espécies:** Ser capaz de viver com preocupação em relação aos animais, plantas, e com o mundo da natureza.

9. Diversão: Ser capaz de rir, brincar e desfrutar de atividades recreativas.

10. Controle sobre o ambiente: (A) política: ser capaz de participar nas escolhas políticas que efetivamente governam a própria vida, tendo os direitos de participação política, liberdade de expressão e liberdade de associação; (B) material: ser capaz de manter a propriedade (tanto os imóveis como os móveis), tendo o direito de procurar emprego numa base de igualdade com os outros.

Essa lista, segundo a própria Nussbaum, no entanto, não pretende fechar uma definição do que seja uma concepção rígida de boa vida, em vez disso, ela é uma lista que apoia a ideia da liberdade, e a reconhece como sendo condição necessária para que uma variedade de concepções de boa vida possam emergir a partir dela. Segundo Nussbaum, a lista é uma elaboração a partir de uma ideia intuitiva da dignidade humana e que deve ser compreendida como etapa necessária para que uma pessoa possa ter uma vida digna e próspera.

Para Nussbaum, a vida humana tem características que podem ser definidas como centrais. Com isso, a autora advoga uma forma de compreender a natureza humana em composição com aspectos empíricos, tais como a diversidade de práticas culturais, as vozes das mulheres e de outros grupos minoritários, oprimidos ao longo da história por razões diversas. Nussbaum insiste que cada item no conjunto de funcionamentos básicos humanos deve ser compreendido como parte fundamental para o exercício digno de uma vida humana.

A lista de Martha Nussbaum se destaca para o debate sobre os direitos humanos, sobre sua dimensão moral, bem como sobre sua dimensão política. O trabalho de Nussbaum, nesse sentido, oferece aparato para a discussão sobre os direitos humanos. Trata-se de uma abordagem abrangente, no sentido de que ela não se limita a uma perspectiva de justiça, em termos políticos, ou se restringe ao contexto das sociedades democráticas liberais.

Ao invés disso, a perspectiva de Nussbaum amplia o debate e inclui todos os seres humanos, independentemente de estarem vivendo sob um regime democrático liberal, ou de ocuparem lugares específicos nas sociedades. A principal demarcação da perspectiva de Nussbaum é que ela tenta fornecer uma explicação parcial e mínima acerca da justiça, especificando limites básicos que

todos os governos de todos os países devem garantir aos seus cidadãos. A teoria de Nussbaum incide, dessa forma, sobre os limites morais fundamentais dos direitos humanos.

Seguindo o curso de como Nussbaum percebe sua abordagem sobre a teoria das capacitações, pode-se dizer que todos os direitos humanos, entendidos como capacitações, necessitam de recursos e de condições sociais apropriadas, exigindo uma intervenção direta por parte dos Governos. Logo, esta abordagem sobre a teoria das capacitações avança sobre a análise dos direitos fundamentais das mulheres e das minorias em geral, bem como sobre os direitos dos economicamente desfavorecidos e dos deficientes.

Ao mesmo tempo, a teoria das capacitações defende a importância crucial da redistribuição de recursos por meio das fronteiras nacionais, uma vez que sua abordagem emancipa o indivíduo relativamente ao núcleo da moralidade da teoria. Logo, defendendo a abordagem das capacitações, a partir das definições oferecidas por Nussbaum, a partir de fundamentos de ética normativa, consegue-se orientar a questão dos direitos humanos, sobretudo no que se refere às questões que são colocadas em xeque pelas abordagens utilitárias ou pelas abordagens da tradição clássica do contrato social.

Assumindo-se a ideia de que todos os cidadãos do mundo têm direito em um nível mínimo, digno, das capacidades listadas por Nussbaum, pode-se trabalhar a partir de um ponto de início para pensar sobre como as nações, as organizações e os acordos internacionais, as empresas multinacionais, as ONGs e os indivíduos podem compartilhar os deveres correspondentes a esses direitos.

Problematizar e questionar as concepções atuais de direitos humanos e de justiça parece essencial para rever muitos sistemas sociais, dentre eles, as condições atuais do Sistema Carcerário Brasileiro. O cárcere, no Brasil, tem se mostrado como lugar de total negação dos direitos humanos, seguindo a perspectiva, muitas vezes, apoiada pela mídia, de que os apenados, como violadores do bem-estar social, mereceriam, por castigo, estar submetidos a práticas que o conduzam na direção contrária à sua percepção enquanto humanos.

Mais chocante ainda é perceber que muitos dos que estão à frente de instituições de poder, como o ex secretário nacional da Juventude, Bruno Júlio, conservam esse pensamento. Ao comentar as chacinas em penitenciárias de Manaus, ocorridas em Janeiro de 2017, ele se denominou como *coxinha* e filho de policial, o que, para ele, justificava seu ponto de vista de que deveria haver um massacre por semana para que se exterminasse todos os presos. Apesar do mal estar causado pela declaração, a negatividade da repercussão alimenta uma esperança de que muitos cidadãos não compactuam com essas visões.

Pesquisas recentes da Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro (16/12/2016 – www.rj.gov.br), que procuram descrever e analisar a população carcerária - majoritariamente, negra (77%) e com ensino fundamental incompleto (66%) - revelam que políticas públicas que ajam diretamente em cima das minorias são essenciais. Da mesma forma, os altos índices de reincidência criminal (70%) mostram a ineficácia de desumanizar indivíduos a quem não foram permitidas capacidades fundamentais. Assim como acredita Martha Nussbaum, talvez, a literatura e seus processos de imaginação e de interlocução intrínsecos possam sugerir uma nova rota de pensamento que priorize o desenvolvimento da liberdade do indivíduo, provocando a expansão de suas potencialidades.

3

Ressocialização em contexto de privação de liberdade

Ah, viver é tão desconfortável. Tudo aperta: o corpo exige, o espírito não para, viver parece ter sono e não poder dormir – viver é incômodo. Não se pode andar nu nem de corpo nem de espírito.

Clarice Lispector, *Água Viva*

Em 14 de outubro de 1968, a Livraria Civilização Brasileira, símbolo do apoio aos intelectuais brasileiros perseguidos pelo *terror cultural*¹, sofria atentado à bomba, provocado por manifestantes apoiadores do Regime Militar Brasileiro. Diante da fachada, parcialmente destruída, permanecia o emblemático cartaz: *Quem não lê, mal fala, mal ouve, mal vê*. Os livros publicados pela Civilização Brasileira eram considerados imorais e subversivos, pois não respeitavam aos bons costumes, à família, aos preceitos do suposto bem estar, ou seja, eram contrários à imposição de um discurso único.

A partir de mecanismos censórios, como o Departamento de Censura e Diversões Públicas (DCDP), órgão do Ministério da Justiça, o Regime Ditatorial estendeu a proibição a autores como Rubem Fonseca, de *Feliz Ano Novo*, e prendeu o escritor Renato Tapajós, pelo seu *Em câmera lenta*, romance inspirado na situação em que participou de luta armada, como dirigente estudantil da Ala Vermelha, visto pelo Regime como apologia ao terrorismo, à subversão e à guerrilha. Prisões, torturas e cassações levaram ao exílio intelectuais brasileiros, que ora eram banidos, ora saíam legalmente do país, às vezes, com bolsas de pós-graduação, concedidas em acordos entre o Brasil e o país para onde eram direcionados.

Essa forma autorizada e beneficiária de sair do país representa uma das contradições do Regime, que investia na modernização do Ensino e das

¹ A expressão *terror cultural* havia sido cunhada por Alceu Amoroso Lima para se referir à perseguição de intelectuais e artistas no início do Regime.

Universidades e, concomitantemente, mantinha um Índice de livros proibidos, expulsava das Universidades professores e alunos que apoiavam ou participavam de movimentos estudantis e exilava intelectuais contrários às imposições ditatoriais. A modernização autoritária do Ensino Superior se torna expressão consolidada de um Regime que se preocupava em impedir os estudantes de ter um processo discursivo aberto frente ao poder. De acordo com Luiz Costa Lima, em *O golpe de 64 e a cultura brasileira* (2014: 65):

uma ordem ditatorial estabelece para todo aquele que toma a palavra, oralmente ou por escrito, a dupla exigência: o que diga há de ser claro e simples de ser entendido; e isso tanto mais para que não brote qualquer ambiguidade passível de ser tomada como crítica à ordem estabelecida. Ora, como algo dito dentro deste regime pode admitir qualquer reflexão?! A ditadura veio coroar a história de um país que, mesmo sem o saber, esteriliza o melhor que possa fazer qualquer aceno reflexivo.

Para o crítico, toda ditadura representa a presença letal a qualquer vigor cultural, uma vez que cultura supõe cultivo, nas terras do chão ou nas terras da mente, o que convoca à reflexão. O significado de um golpe ditatorial em nossa humanidade sempre atrairá sentimentos como medo, rancor surdo e sensação de impotência.

A supressão ou ataque à cultura parece inerente aos movimentos e atitudes declaradamente ditatoriais. Exemplo recente foi o incêndio à Biblioteca Nacional de Bagdá, em 2003, durante a invasão dos soldados americanos ao Iraque. A perseguição a Saddam Hussein se transformou em labaredas, provavelmente, incitadas pela população contrária ao ditador, que, dominada pelo ódio e, na falta de possibilidade de argumentar, destruiu seu próprio patrimônio histórico-cultural em busca de um governo democrático.

Tudo acontecia diante de soldados americanos indiferentes, (in) conscientes de que aquele era um passo *simbólico* para dominação. No livro *História Universal da Destruição dos Livros* (2006: 326), Fernando Baéz apresenta o relato do jornalista inglês Robert Fisk, do Jornal *Independent*, que

assistiu ao evento, questionando-se sobre a finalidade da destruição de uma herança cultural:

Ontem se realizou a queima de livros. Primeiro chegaram os saqueadores, depois os incendiários. Foi o último capítulo no saque de Bagdá. A Biblioteca Nacional e o Arquivo Nacional, tesouros de valor incalculável de documentos históricos otomanos - incluindo o antigo arquivo real do Iraque - converteram-se em cinzas a três mil graus de temperatura... Vi os saqueadores. Um deles me amaldiçoou quando tentei apanhar um livro de leis islâmicas carregado por uma criança de não mais de dez anos. Em meio às cinzas da história iraquiana, encontrei um arquivo voando pelos ares: páginas de cartas escritas à mão na corte de Sharif Husayn de Meca - que deu início à revolução árabe contra os turcos - para Lawrence da Arábia e os governadores otomanos de Bagdá.

E as tropas americanas nada fizeram. Tudo voava sobre o pátio imundo. E as tropas americanas nada fizeram, cartas de recomendação para as cortes da Arábia; pedidos de munição para as tropas, informe sobre roubos de camelô e ataques aos peregrinos, e tudo escrito com uma caligrafia delicada. Eu segurava nas mãos os últimos vestígios da história escrita do Iraque.

Com a destruição cultural, representada pelo incêndio do chamado Palácio da Sabedoria, o Iraque entrava no Ano Zero. Seria o tempo de recomeçar, sob os olhos estadunidenses que o controlam, mas o consideraram integrante do eixo do mal, inviabilizado para receber ajuda da comunidade internacional. Impossível não registrar a ignorância das tropas americanas do valor histórico desses documentos para civilização.

Historicamente, violência e impossibilidade de emancipação parecem construir um círculo vicioso. O Sistema Penitenciário Brasileiro não foge a esse quadro; é dominado pela reincidência criminal, o que mostra as falhas de uma instituição que fracassa no compromisso de devolver à sociedade um indivíduo capaz de reintegrar-se, ao menos em teoria. Segundo dados disponíveis no próprio site do Depen, O Brasil, que, no ano de 2017, ocupa o quarto lugar no ranking mundial de população carcerária, conta cerca de 500 mil presos, com um índice de 274 detentos por 100 mil habitantes. O número de detentos é 66% maior do que a capacidade que o Sistema Brasileiro possui de abrigá-los nas prisões.

Como pode a prisão pretender ressocializar o criminoso quando ela o isola do convívio com a sociedade e o incapacita para as práticas da sociabilidade? Como pode pretender reintegrá-lo ao convívio social quando é a própria prisão que o impele para a prática do crime, que o torna respeitável para a massa carcerária? Como conciliar as exigências da disciplina e da segurança com o mandato dos direitos dos presos?

Nem toda inovação tecnológica aplicada à vigilância nas prisões têm impedido os conflitos, as rebeliões e as fugas constantes que denunciam as reivindicações por trabalho para a massa carcerária, melhores condições de existência, transferências para unidades menos inchadas, agilidade nos serviços jurídicos, melhor tratamento para as visitas aos presos, entre outras recorrências comuns. As tentativas de reformulação do modelo vigente do Sistema Penitenciário pautam-se sobre ações que, em sua maioria, culminam em ampliações das prisões já existentes e construções de novas cadeias.

3.1 A pena privativa de liberdade: questões

A *Lei Federal de Execução Penal nº 7.210 de 11 de Julho de 1984* (LEP) é, atualmente, ferramenta básica no contexto de adoção de medidas políticas que promovam a recuperação e a ressocialização do detento e do ex-detento no Sistema Prisional Brasileiro. Sobre a égide da punição e da ressocialização, o artigo 1º da referida Lei aponta:

Execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

Percebe-se que a Lei de Execução Penal consiste de uma dupla finalidade: garantir sentido e efetivação ao que foi decidido criminalmente, bem como propiciar ao apenado condições reais para que ele consiga aderir novamente ao meio social e, dessa forma, não reincida na atitude criminal.

Segundo a *Convenção Americana de Direitos Humanos*, da qual o Brasil é signatário, em seu artigo 5º, alínea 6, as penas privativas de liberdade devem ter por finalidade essencial a reforma e a readaptação do delinquente. A pena, no olhar jurídico-social, exerce a função de reeducar e de ressocializar o apenado. No entanto, o Sistema Prisional Brasileiro ainda se mostra arraigado em um dado cultural histórico: a pena como expressão da vingança *divina*, como reparação entre os grupos por meio da vingança privada, como meio de controle social, como instrumento de intimidação e de expiação.

Na antiguidade, a restrição da liberdade servia para fins de custódia dos réus antes do julgamento e da execução da sanção, que, geralmente, era a pena de morte ou era aplicada sobre o corpo do condenado. Tanto na Grécia Antiga, como em Roma, a restrição à liberdade funcionava como prévia ao julgamento ou como garantia para o cumprimento de dívidas civis. Como observa o escritor e doutor em Direito Penal Cezar Roberto Bittencourt no livro *Tratado de Direito Penal* (2011: 07): “Até fins do século XVIII, a prisão serviu somente aos fins de

contenção e guarda de réus para preservá-los fisicamente até o momento de serem julgados ou executados.”.

Durante o período da Idade Média, o ideal de pena privativa de liberdade ainda era muito incipiente. Com o objetivo de causar o medo coletivo, predominavam as penas públicas corporais que, em execução, atraíam multidões. Contudo, surgem, nesse período, os embriões das prisões modernas, a prisão de Estado e a prisão Eclesiástica. Na prisão de Estado, eram recolhidos os inimigos do poder real ou senhorial, como custódia, como pena temporária (onde o réu esperava a execução da verdadeira pena aplicada ou o perdão real) ou como pena perpétua. Os exemplos mais contundentes são a *Torre de Londres* e a *Bastilha de Paris*.

A prisão eclesiástica, local de penitência e de meditação, destinava-se aos clérigos que descumpriam normas. “Recolhiam os infratores em uma ala do mosteiro para que, por meio de penitência e oração, se arrependessem do mal causado e obtivessem a correção ou emenda.” (Bittencourt, 2011: 12). Extrai-se, desse contexto, o nome *penitenciária*, utilizado para designar, atualmente, os lugares onde as pessoas cumprem suas penas.

Não se pode esquecer, também, da prisão instaurada sob a intenção religiosa da Santa Inquisição, advinda da Igreja Católica no pré-renascimento, denominada Prisão Secular, onde a privação de liberdade era acompanhada de torturas. Não havia preocupação quanto à sua liberdade cautelar, os acusados ficavam, normalmente, presos em lugares fétidos, em masmorras, sem alimentação adequada, privados, muitas vezes, do sol e do próprio ar. Os transtornos e mudanças socioeconômicas da passagem da Idade Média para a Idade Moderna culminaram na adoção da prisão restritiva de liberdade como padrão de sanção penal em meados do século XIX.

O pensamento humanitário do iluminismo promove o desprestígio das penas cruéis e degradantes, o que tornou necessária a procura de outras reações penais. “É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir.” (Bittencourt, 2011: 12). Além disso, como razão econômica, motivada pelo pensamento cristão protestante, a restrição de liberdade impunha à massa mendicante e delinquente o imperativo do trabalho. Em seu estudo sobre a pena

privativa de liberdade, Bittencourt dedica-se a desmistificar uma visão ingênua de que esta surgiu apenas porque a pena de morte estava em crise, ou porque se queria criar uma pena que se ajustasse melhor a um processo geral de humanização ou, ainda, que pudesse conseguir a recuperação do criminoso (Bittencourt, 2011: 26):

Este tipo de análise incorreria no erro de ser excessivamente abstrata e partiria de uma perspectiva histórica. Existem várias causas que explicam o surgimento da prisão, entre as mais importantes podem ser citadas as seguintes: desde o ponto de vista das ideias, a partir do século XVI começa-se a valorizar mais a liberdade e se impõe progressivamente o racionalismo; surge a má consciência que procura substituir a publicidade de alguns castigos pela vergonha. Existem aspectos no mal que possuem tal poder de contágio e força de escândalo que a publicidade os multiplicaria ao infinito; os transtornos e as mudanças sócio-econômicas que se produziram com a passagem da Idade Média para Idade Moderna e que tiveram a sua expressão mais aguda nos séculos XV, XVI e XVII, deram como resultado a aparição de grande quantidade de pessoas que sofriam de uma pobreza extrema e que deviam dedicar-se à mendicância ou a praticar atos delituosos.

No decorrer do século XIX, firma-se definitivamente a pena privativa de liberdade, que continua sendo a espinha dorsal do Sistema Penal atual (Bittencourt, 2011: 36):

A essência desse regime consiste em distribuir o tempo de duração da condenação em períodos, ampliando-se em cada um os privilégios que o recluso pode desfrutar de acordo com sua boa conduta e o aproveitamento demonstrado do tratamento reformador. Outro aspecto importante é o fato de possibilitar ao recluso reincorporar-se à sociedade antes do término da condenação. A meta do Sistema tem dupla vertente, de um lado pretende constituir um estímulo à boa conduta e à adesão do recluso ao regime aplicado e, de outro, pretende que esse regime, em razão da boa disposição anímica do interno, consiga paulatinamente sua reforma moral e a preparação para a futura vida em sociedade.

Bittencourt aponta para crise do Sistema progressivo ao caracterizar-se como um método que espera do delinquente mudanças automáticas e voluntárias. Nota-se, a partir do breve olhar histórico, acerca da articulação entre pena e punição, uma cultura de punição impressa àqueles que não agem de acordo com

os costumes e a moral de determinada sociedade. São tipos de sanções pedagógicas para que, tanto o agente que cometeu o ato não repita o que fez, quanto para que os outros integrantes da sociedade o tenham como exemplo a não ser seguido. A punição é justificada como ferramenta primordial para manutenção da paz social.

Segundo a Teoria do Direito Penal Moderno, a pena cumpre sua função de prevenção e é considerada justa ao tempo que passa a ser fundada no critério da proporcionalidade, na prevenção da ocorrência de novos delitos, o que propicia uma racionalidade no Sistema Penal, em que os maiores delitos seriam aqueles que pudessem causar tal dano à paz social, ao patrimônio e à vida. Na mesma medida, a Teoria Geral da Pena introduz no Direito Penal a justificativa para punir infratores sem que haja abuso ou sensação de vingança, proveniente da sociedade, em relação ao delinquente.

Abarcadas pela Teoria Geral da Pena, existem três teorias que se referem às finalidades da pena, a Teoria Absoluta, a Teoria Preventiva e a Teoria Mista, ou Eclética. Interessa-nos, nesse momento, a Teoria Mista, uma vez que, por essa visão, a pena passa a ser um instrumento, um meio, para reparar o mal feito e para combater o crime e a reincidência no mesmo. Como a teoria adotada no Brasil é a Teoria Eclética, atualmente, entende-se que a pena possui três finalidades: a de retribuição do mal feito, a prevenção e a ressocialização. A retribuição do mal feito compreende a sensação de punibilidade e reprovabilidade, tanto da vítima quanto da sociedade (moral social) para com o agente do delito.

A finalidade de prevenir pode ser dividida em dois tipos: a prevenção geral, que visa à sociedade para combater o crime propriamente dito, e a prevenção especial, que tem como foco evitar justamente a reincidência. A Teoria da Prevenção Especial e a Teoria Mista estão integradas de forma mais acentuada e são destaque no debate contemporâneo, uma vez que entendem que retribuição, prevenção e ressocialização são aspectos de um mesmo fenômeno. Essas propostas, em conjunto, buscam medidas que auxiliem na educação, na capacitação profissional e na busca da conscientização psicológica e social do detento, assim como propõem-se a reduzir os níveis de reincidência, auxiliando em sua consequente recuperação, consciência de dignidade e resgate da autoestima.

O viés mais contestador em relação à aplicação desta teoria é justamente o alto índice de reincidência criminal, uma vez que a prisão não consegue atingir o objetivo ressocializador. Números apurados pelo site do CNJ (*Conselho Nacional de Justiça*) estimam uma reincidência criminal de 70% atualmente no Brasil. A prisão, como administrada na atualidade, não possui capacidade de (re) introduzir o detento na sociedade, pois lhe faltam condições para isso.

Cezar Bittencourt acredita que o tratamento penitenciário falha em três aspectos: o primeiro é a sua absoluta ineficácia diante das condições de vida que o interior prisional oferece. O segundo são os possíveis problemas que o delinquente sofre em seus direitos fundamentais devido à aplicação do tratamento penitenciário. O terceiro é a ausência de meios adequados e de pessoal capacitado para colocar em prática um tratamento penitenciário eficaz. A prisão não ressocializa o delinquente, pelo contrário, segrega-o, desumaniza-o devido às péssimas condições de infraestrutura. *Como ressocializar fora da comunidade?* Para o especialista em Direito Penal, a fundamentação conceitual sobre a qual se baseiam os argumentos que indicam a ineficácia da pena privativa de liberdade pode ser, sinteticamente, resumida em duas premissas (Bittencourt, 2011: 145):

a primeira considera que o ambiente carcerário, em razão de sua antítese com a comunidade livre, converte-se em meio artificial, antinatural que não permite realizar nenhum trabalho reabilitador sobre o recluso. E a segunda, sobre outro ponto de vista, menos radical, porém, igualmente importante, insiste que, na maior parte das prisões do mundo, as condições materiais e humanas tornam inalcançáveis o objetivo reabilitador. Não se trata de uma objeção que se origina na natureza ou na essência da prisão, mas que se fundamentam no exame das condições reais em que se desenvolve a execução da pena privativa de liberdade.

O caráter crimínogeno é ascendente nas prisões contemporâneas, pautado por fatores que podem ser classificados como materiais - alimentação e instalações -, psicológicos - dissimulação da mente e aprendizagem do crime - e sociais - desadaptação do meio social e futura dificuldade na reinserção. Reforça-se novamente o descumprimento do artigo 85 da Lei de Execução Penal, que

estabelece que o exercício da pena se dê em cela individual, com área mínima de seis metros quadrados, prevendo que deve haver compatibilidade entre a estrutura física do presídio e a sua capacidade de lotação. Dessa forma, emergido na penitenciária, o delinquente deve absorver a subcultura carcerária como forma de sobrevivência. Quanto antes prisionalizar-se, *menos turbulenta* será sua vivência.

As rebeliões e os motins, os fatos que mais sobrepujam as deficiências do Sistema penitenciário, relembram à sociedade que o problema não foi finalizado com a detenção. A violência, que não é restrita a esse *locus*, muitas vezes, ganha contornos de animalização.

A recente exposição na mídia sobre os motins ocorridos em agosto e setembro de 2014 na Penitenciária de Pedrinhas, que integra o Complexo Penitenciário de Pedrinhas, na Cidade de São Luís, no Maranhão, revelou em alta proporção os problemas da Administração Penitenciária: formação de facções rivais que culminaram em presidiários decapitados e expostos aos outros presidiários, aos funcionários do presídio e a famílias de presidiários em dias de visita; aceitação de suborno por parte de funcionários e policiais; fuga de 13 detentos; sumiço de corpos de presidiários, provavelmente, assassinados; morte de funcionários baleados; entre outros.

A Lei de Execução Penal declara, em sua exposição de motivos, que o principal objetivo da pena privativa de liberdade no Brasil é a ressocialização da pessoa presa. Dentre as possíveis Leituras que existem a respeito do conteúdo de tal objetivo, entendendo-se como princípio que visa humanizar a execução da pena de prisão, pode-se dizer que o Sistema penitenciário deve operar para reduzir ao máximo os efeitos deletérios da privação de liberdade, não restringindo o exercício de qualquer direito que não sejam aqueles diretamente afetados pela condenação.

No entanto, a lógica que domina e norteia as atividades, as relações interpessoais e condutas dentro da prisão é a da ordem, disciplina, segurança e neutralização do ser humano que faz parte desse Sistema, afetando não só as pessoas presas, como também todos os funcionários que nela atuam. Neste cenário, em que a obediência passiva de todos é o interesse prioritário a ser alcançado, a educação é encarada apenas como um dos instrumentos para sustentar o discurso da reabilitação. Tratada de forma acessória à prisão e não como um direito, são inúmeros os entraves para sua realização: os horários são

incompatíveis com a rotina da prisão, as atividades educativas concorrem com as oficinas de trabalho, os espaços físicos são inadequados, as regras disciplinares são arbitrárias.

Como exemplo de instituição total, a prisão limita-se, essencialmente, à contenção da massa carcerária por meio de uma rotina rigorosa de controle permanente sobre o tempo e o corpo das pessoas. Para estas, resta adaptar-se aos padrões e comportamento esperados para conseguir alguns privilégios e ser, então, considerado preparado para voltar ao convívio social. *Nesse ambiente, em que há pouco espaço para o exercício de individualidades e a liberdade é tolhida de forma ampla, como garantir o direito à educação?*

3.2 Assistência educacional em penitenciárias brasileiras: miragens

A educação é um direito humano reconhecido pela *Constituição Federal de 1988* e ratificado por documentos internacionais assinados pelo governo brasileiro. No entanto, a garantia de acesso à educação ainda não é assegurada a todos, sobretudo se olharmos para uma das parcelas mais excluídas da sociedade: as pessoas encarceradas. Dados fornecidos atualmente no site do *Departamento Penitenciário Nacional* (Depen) apontam que a população carcerária brasileira está perto de 470 mil pessoas, dentre homens e mulheres. Ao observar as informações sobre essa população, percebe-se que o encarceramento faz parte de um processo de exclusão anterior, que passa pela falta do acesso à educação formal: 66% das pessoas presas não chegaram a completar o ensino fundamental, sendo que, destas, 11,8% são analfabetas. *Enclausura-se por não se conseguir educar.*

Ainda que a Lei de Execuções Penais reconheça o direito das pessoas encarceradas à educação, esta não é uma realidade nos presídios do país. As informações do Depen apontam que apenas 8,4% da população prisional têm acesso a alguma atividade voltada à educação, em que se incluem atividades diversas, que vão da alfabetização e ensino formal, a cursos técnicos e não-formais. O inexpressivo número de pessoas presas que têm acesso à educação esconde outra realidade ainda mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regulamente a educação formal no Sistema Prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas e não padronizadas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos, em casos de transferência, e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe apenas à participação em atividades de educação não-formal, como oficinas.

O reconhecimento da educação como um direito humano implica diretamente a análise das condições de garantia de seu exercício ao longo da vida de todos, independentemente do contexto ou ambiente em que se inserem. A consolidar esta ideia, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhece e se apropria positivamente da diversidade de percursos no processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, impondo aos educadores da

modalidade o desafio do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem desse público.

A transposição da premissa da equidade para o âmbito da oferta pública de EJA encontra desafios imensos, que vão da superação da educação compensatória que identifica a EJA como o ambiente de *correção do descompasso* da história escolar dos sujeitos, à exigência de educação de qualidade para todos por toda vida (inclusive nas prisões), segundo a qual o reconhecimento da cidadania de presos é o ponto de partida para a defesa de seus direitos educativos. As pessoas presas devem gozar dos direitos assim como os cidadãos que não são privados de liberdade – exceto pela liberdade de ir e de vir.

A consolidação de uma proposta consistente de educação em prisões exige aprofundamento na compreensão das bases em que se sustenta e se relaciona a lógica da educação e da segurança dentro e fora das instituições penais. Os Sistemas Penitenciários organizam-se, tradicionalmente, em torno dos imperativos da punição/proteção da sociedade e trabalho/reabilitação, construindo para tanto uma estrutura de funcionamento fundada basicamente na privação da liberdade. Neste ambiente, a oferta de EJA em todos os níveis de ensino é uma realidade distante e normalmente descolada das demandas gerais da sociedade por educação de qualidade e na contramão do reconhecimento de todos os jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem.

Incluir presos no grupo de *todos* é também reconhecer que a educação em prisões não é educação de prisioneiro, mas a educação permanente de todos aqueles que têm alguma ligação com a prisão, o que leva a incluir, no rol das demandas educativas, a formação permanente de profissionais, as condições de infraestrutura nos ambientes destinados à educação - dentre eles, a oferta de materiais, inclusive, de incentivo à Leitura - e a organização dos tempos com o estabelecimento de rotina adequada ao projeto que se apresenta. Sobretudo a interlocução entre o Sistema educacional e o de justiça deveria prever e favorecer a oferta contínua de educação em todos os níveis, com todas suas implicações organizacionais e formativas.

A emergência da discussão sobre educação em presídios e a remição da pena por meio dos estudos, não obstante a perspectiva de ampliação e de efetiva aplicação do direito à educação, não inovam necessariamente as concepções dominantes sobre o significado do crime, da pena e da prisão.

Menos de 10% das pessoas atualmente presas precisariam efetivamente estar atrás das grades (Bittencourt, 2011: 225), a impunidade nos crimes de corrupção, de apropriação do patrimônio público, de malversação de verbas e uso do poder em benefício próprio é mais danosa ao conjunto da sociedade do que todo o volume de roubos e furtos cometidos ao longo de mais de 500 anos de história.

O atual perfil da população prisional no Brasil aponta evidências que sugerem a prisão como uma instância que deveria ajudar no processo de socialização incompleta a que foram submetidos seus atuais habitantes que, precocemente, encontram, nas práticas delituosas, formas mais rápidas de satisfazer necessidades insatisfeitas. Isso significa que a prisão deve ser, sobretudo, um lugar seguro para quem precisa viver ali, e que a cultura prisional vigente precisa ser imediatamente substituída por uma cultura pedagógica que ofereça condições para o amadurecimento pessoal, o despertar das potencialidades humanas e o desenvolvimento de habilidades e capacidades valorizadas socialmente.

Diante da aparente falência da estrutura carcerária na intenção de ressocializar o detento e da impossibilidade de aplicação de uma punição analógica para o crime, há de se pôr em questão projetos aplicados em presídios que articulam Leitura e remição prisional, embasados pelos artigos 126 a 130 da *Lei de Execução Penal* e pela perspectiva de que o presidiário tem direito, também, à possibilidade de reeducação.

O próprio artigo 17 desta Lei já assegura que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado, em consonância com a *Constituição Federal*, em seu artigo 205, que afirma a educação como um direito de todos e dever do Estado, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e, assim, qualificando-a para o trabalho. O estudo e o trabalho devem ser incentivados por meio de parcerias ou convênios com empresas públicas ou privadas, com objetivo da formação profissional dos condenados, conforme artigo 34 da LEP, uma vez que o estudo é uma atividade laborativa intelectual.

Nesse âmbito, o objetivo da Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012, (publicada no Diário Oficial da União em 22/06/2012, edição nº 120, seção

1, p. 25) é instituir instrumento para disciplinar o *Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal*, facultado a condenados à pena privativa de liberdade:

Art. 2º O Projeto visa à possibilidade de remição da pena do custodiado em regime fechado, em conformidade com o disposto no artigo 126 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, alterado pela Lei 12.433/2011, de 29 de junho de 2011, concomitantemente com a Súmula 341 do STJ, com o Art. 3º, III da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação e com o Art. 3º, IV da Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, o qual associa a oferta da educação às ações complementares de fomento à Leitura, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva.

O detento receberá um livro e deverá apresentar uma resenha escrita, comprovando que a Leitura foi efetivamente realizada, garantindo-lhe uma redução parcial da pena. O detento da unidade federal poderá, de acordo com o projeto, beneficiar-se com a redução de até quatro dias de pena por mês, ou quarenta e oito dias por ano.

A partir do que expõe Valéria Medeiros, professora e doutora em Teoria Literária, em seu artigo *Leitura e / com Remição Penal*, para o site da Cátedra de Leitura da Unesco Puc-Rio, apesar das situações que vão de encontro a um trabalho que busque um viés humanizador nas penitenciárias, a valoração desses projetos não se encontra no fato de pensarem em uma visão salvacionista pela Literatura, mas, sim, na efetivação real de um aprimoramento humano gerado pelo hábito da Leitura, “em consonância com os objetivos básicos da imposição da pena.” (Medeiros, s.d.). Isto, contudo, se torna uma falácia frente ao método de avaliação da Leitura por total desconhecimento do que seja a relação texto/leitor. *Pode alguém semianalfabeto ler clássicos e responder a perguntas de alunos de Letras?*

3.3 A ressocialização à margem da sociedade: o discurso e a prática

O processo conhecido como socialização pode ser definido como a introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade e ocorre a partir do momento em que o mesmo passa por um processo de interiorização, que constitui a base da compreensão de seus semelhantes, no qual os acontecimentos objetivos são interpretados como dotados de sentido. Segundo o *Dicionário de Ciências Sociais*, 1997: 1138, “embora o termo seja utilizado em relação a crianças, o processo é genérico e, portanto, aplicável também a adultos”: uma pessoa pode ser apresentada a grupos novos e adquirir seus valores com qualquer idade.

A socialização, pois, tem como finalidade inserir o indivíduo em uma sociedade, a partir da interiorização de normas, valores, atitudes e papéis. Significa aprendizagem ou educação, que começa na primeira infância e termina com a morte da pessoa. À medida que a socialização acontece, processam-se a dominação de certos impulsos indesejáveis e uma série de ajustamentos a determinados padrões culturais. Com relação à ressocialização, importante registrar que tal conceito é integrante do discurso jurídico. O antropólogo canadense Erving Goffman, no livro *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada* (2008), define ressocialização como um processo mais drástico de derrubada e reconstrução de papéis individuais. “É um processo que requer grande controle sobre seus sujeitos, ocorrendo com frequência em Sistemas rigidamente controlados, como prisões e hospitais” (Goffman, 2008: 198).

A doutrinação forçada de prisioneiros políticos, ou a *desprogramação* de ex-conversos a cultos religiosos, como também a tentativa de reabilitar indivíduos que organizaram parte de suas vidas em torno do crime ou de extenso abuso de drogas e álcool, são exemplos de intentos de ressocialização. A ressocialização, pois, designa o processo pelo qual o ser humano torna-se apto a viver novamente em sociedade, mediante a assimilação de valores comuns ao grupo em que pretende reingressar. Esse processo, contudo, não se concretiza dentro do ambiente carcerário, uma vez que um fenômeno inverso passa a ocorrer, a partir do seu ingresso na comunidade carcerária. *Como ressocializar fora da sociedade?*

Ao chegar ao estabelecimento prisional, o condenado inicia um processo de despersonalização (Goffman, 2008: 216), que irá afetar significativamente o conceito que possui de si mesmo. Tal fenômeno é um dos aspectos que despertam dúvidas a respeito da potencialidade da prisão como instituição ressocializadora, especialmente pelo fato de esta ser classificada como uma das espécies de instituição total, construída com a finalidade de proteger a comunidade contra aqueles que se constituem em perigo para ela, e não apresentar uma finalidade de bem-estar para os internos. Em *Manicômios, Prisões e Conventos* (2001: 11) Goffman descreve uma *instituição total* como um local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada.

Apesar de Goffman debruçar seu olhar analítico em um trabalho de campo, realizado no *Hospital Psiquiátrico St. Elizabeths*, em Washington, nos anos de 1955 e 1956, pode-se depreender que as prisões servem como exemplo claro do que ele chama de *instituição total*, como o próprio autor observa na introdução do livro. O interno do hospital psiquiátrico, por muitas vezes, traça um paralelo de equidade com o detento da penitenciária. O indivíduo-detento chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que, em breve, será alterada. A partir do momento em que começa o processo de ingresso, inicia-se uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do *eu*. Este, embora não intencionalmente, será sistematicamente mortificado. Dessa forma, algumas considerações trazidas por Ervin Goffman (2001), ao falar do interno de um hospital psiquiátrico, serão reconfiguradas para que se possa compreender o processo semelhante atravessado pelo indivíduo-detento.

Apesar de existir alguma incerteza quanto aos efeitos da prisionalização, é inquestionável que seja um fator que produz graves dificuldades aos esforços feitos no sentido de uma recondução socializadora. O processo de assimilação - ou de *socialização* -, vivido pelo recluso, faz com que este aprofunde sua identificação com os valores criminais, cujos reflexos negativos à ressocialização dificilmente será possível evitar. No momento de seu retorno à sociedade mais ampla, *livre*, fora dos muros da prisão, embora o indivíduo saiba o exato dia de sua libertação e tenha planos para sua saída, frequentemente, sente-se angustiado

quando tal momento se aproxima. Tal angústia revela-se na preocupação em conseguir superar suas próprias limitações (Goffman, 2001: 27):

Muito frequentemente, a entrada significa, para o novato, que passou para o que poderia ser denominado um *status* proativo: não apenas sua posição social intramuros é radicalmente diversa do que fora, mas, como chega a compreender se e quando sai, sua posição social no mundo externo nunca mais será igual à que era quando o *status* proativo é desfavorável, podemos empregar o termo “estigma”, e esperar que o ex internado faça um esforço para esconder seu passado e tente “disfarçar-se”.

Além disso, Goffman acrescenta outros problemas: o primeiro é o fato de que o indivíduo não se sente disposto a assumir as responsabilidades que deixou de ter quando entrou no Sistema Penitenciário, e isso se deve à perda ou à impossibilidade de adquirir os hábitos exigidos na sociedade civil *livre*. O segundo refere-se ao *estigma*, porque o baixo *status* proativo adquirido tende a se manifestar incômodo na saída, fazendo-se mais presente no momento de conseguir um emprego, ou mesmo em um local para viver nos Sistemas Prisionais, esse fenômeno mais se aproxima da *dessocialização*.

É necessário compreender que o processo da ressocialização não chega a se cumprir, primeiramente, porque é impossível cogitar-se ressocializar quem sequer foi antes socializado. Acresce-se a esse fato o processo de dessocialização pelo qual passa o apenado, ao adentrar no estabelecimento prisional, que produz um efeito diametralmente oposto ao que pretende alcançar o objetivo ressocializador.

A ressocialização não pode ser conseguida em uma instituição como a prisão. Os centros de execução penal, as penitenciárias, tendem a converter-se em um microcosmo no qual se reproduzem e se agravam as grandes contradições que existem no Sistema social exterior. A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação.

Iniciado em 2011 por alunos de graduação da Faculdade de Comunicação de Viçosa (Minas Gerais), o projeto de Iniciação Científica e Estudo *Reincidência Criminal* partiu de uma amostra de indivíduos que terminaram de cumprir pena em 2006, em penitenciárias selecionadas nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil. A reincidência pregressa foi detectada nos registros processuais disponíveis, e a reincidência posterior considerou se houve nova condenação entre 2006 e 2011. A análise final dos dados envolveu uma equipe multidisciplinar de advogados, sociólogos, antropólogos, cientista social e estatístico. Essa pesquisa inédita revelou que, a cada quatro ex-condenados, um volta a ser condenado por algum crime no prazo de cinco anos, uma taxa de 24,4%. O resultado foi obtido pela análise amostral de 817 processos em cinco unidades da federação – Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro.

O estudo considera apenas o conceito de reincidência legal – conforme os artigos 63e 64 do *Código Penal*, só reincide aquele que volta a ser condenado no prazo de cinco anos após cumprimento da pena anterior. Outros levantamentos já realizados sobre reincidência, com taxas mais elevadas, costumam considerar a quantidade de indivíduos que volta a entrar nos presídios ou no Sistema de Justiça criminal, independentemente de condenação, como o caso dos presos provisórios.

Coordenador do *Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário* e do *Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas* (DMF) do CNJ e voluntário no projeto dos estudantes de Viçosa, o juiz auxiliar Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi destaca a importância de observar os diferentes motivos que levam à reentrada no Sistema Prisional para otimizar políticas em diferentes frentes. “É imprescindível lidar melhor com todas as ações e opções desde o primeiro momento em que uma pessoa tem contato com o Sistema de Justiça criminal, fomentando medidas que desestimulem o crime e resultem em investimento social”. (Lanfredi, *O Globo*, 11/03/2014).

A pesquisa *Reincidência Criminal* também traz detalhes sobre o perfil do reincidente: ele é jovem, do sexo masculino, tem baixa escolaridade e não possui uma ocupação. Também foi identificada maioria de brancos reincidentes, mas os alunos-pesquisadores alertam para possíveis distorções, uma vez que esse item

obteve a maior quantidade de abstenções nas respostas: no universo de 817 processos pesquisados, 358 não traziam informação sobre raça ou cor.

Quanto ao gênero, o estudo destaca a tendência de homens a reincidir no crime. Embora o sexo masculino já seja maioria na amostra total de condenados (741 entre os 817 casos analisados), a diferença aumenta significativamente com a reincidência – entre os não reincidentes, a proporção entre homens e mulheres é de 89,3% para 10,7%; entre os reincidentes, a diferença aumenta para 98,5% e 1,5%.

Lanfredi ressalta o quanto é importante estabelecer um perfil do reincidente para investir em políticas públicas mais efetivas (Idem, 11/03/2014).

Existem as pessoas que simplesmente passam pela Justiça criminal e aquelas que realmente sobrecarregam o Sistema. A tendência do reincidente é continuar reincidindo, de modo que é preciso ter um trabalho mais intenso e cuidadoso do Estado com quem está nessa situação.

Os alunos-pesquisadores também chegaram ao perfil dos reincidentes a partir de critérios processuais. Crimes contra o patrimônio, como roubo e furto são maioria entre a amostra total de condenados, mas ainda mais frequentes entre os reincidentes (50,3% em comparação com 39,2% entre os primários). Outros tipos penais que tiveram maior proporção entre os reincidentes são aquisição, porte e consumo de droga (7,3% contra 3,2%), estelionato (4,1% contra 3,2%) e receptação (4,1% contra 2,0%).

Além de obter dados quantitativos e qualitativos sobre reincidentes, a pesquisa analisou se as prisões estão cumprindo a função ressocializadora prevista na Lei de Execução Penal (LEP). Essa fase consistiu na apuração presencial da realidade carcerária dos cinco estados e suas tentativas de melhorar a gestão do Sistema, ouvindo juízes, gestores, profissionais de assistência e os próprios presos. Essenciais para formulação de políticas de execução penal, com efeitos diretos na área de segurança pública, as pesquisas envolvendo o Sistema Carcerário revelam a urgência do tema – a população nos presídios brasileiros

cresceu 83 vezes em 70 anos, e o Brasil já é o quarto país que mais encarcera no mundo. Lanfredi (Idem, 11/03/2014) avalia:

Quanto mais o Estado deixa de individualizar o tratamento dispensado ao autor de uma infração, desde o primeiro instante da prisão até a final execução de uma pena, maior é a convicção de que a prisão será insuficiente para transformar o ser humano que um dia estará de volta ao convívio social.

Para o coordenador do DMF/CNJ, os elevados índices de criminalidade decorrem da sensação de impunidade, que deriva da incapacidade do Estado de intervir de maneira transformadora na vida de quem pratica infrações e na desindividualização do indivíduo.

O tema da reincidência criminal sobre a ótica dos programas sociais, em específico, as ferramentas de aprendizado e do labor, ressaltam-se como viés fundamental, uma vez que o modelo punitivo clássico tornou-se obsoleto e totalmente saturado. Para essa operação, o aparelho carcerário recorreu a três grandes esquemas: o esquema político-moral do isolamento individual e da hierarquia; o modelo econômico da força aplicada a um trabalho obrigatório; o modelo técnico-médico da cura e da normalização.

A margem pela qual a prisão excede a detenção é preenchida de fato por técnicas de tipo disciplinar. O padrão clássico não soluciona o problema da criminalidade ou transforma os privados de liberdade, os deixando aptos para a volta ao convívio social, muito menos emprega mecanismos que façam os privados de liberdade ressarcir o drama e o prejuízo atribuídos às vítimas e à nação como um todo. Assim, esse Sistema insuficiente e falho gera externalidades negativas, mesmo usando um bem público como objeto de pesquisa.

A intervenção governamental no Sistema econômico, frequentemente, tem como objetivo a criação, manutenção e aprimoramento de externalidades positivas, por um lado, e a eliminação, correção e controle de externalidades negativas. Não é assim que o Sistema público de segurança se apresenta na atualidade, em que as políticas públicas não conseguem alocar eficientemente os

recursos para fazer valer a segurança, de maneira que o setor privado, igualmente ao setor público, não consegue corrigir as externalidades negativas.

Verifica-se a existência de uma desordem econômica (Goffman, 2008: 111), os ambientes designados às execuções das penas estão se transformando em um fenômeno conhecido como triagem doutrinária do crime, em que os diferentes privados de liberdade são recrutados de várias formas (a partir de proteção, número de anos de cadeia, rivalidade entre facções, entre outros.), a se filiarem a determinados grupos onde se detectam práticas diversas de crueldade e violência, de acordo com o perfil criminal de cada membro dessa organização que, por sua vez, já construiu suas próprias normas e leis. Para Goffman (2008, p.231):

as causas da criminalidade podem ser abordadas por intermédio de cinco grupos de teorias:

(a) as que explicam o crime com base em patologias individuais;

(b) as que consideram o crime como uma atividade racional de obtenção e maximização do lucro;

(c) as que defendem o crime como resultado de um Sistema social perverso ou deficiente;

(d) as que focalizam o crime como consequência da perda de controle na sociedade moderna, ou pós-industrial; e (e) as que consideram a prática de crimes uma questão de oportunidade momentânea.

A alternativa das ações identificadas com a reabilitação e, em especial, a educação, recai na contradição inerente aos processos de ajustamento, de adaptação dos indivíduos ao Sistema social da prisão. A intenção de subjugar e de negar a vocação ontológica do homem de ser sujeito, de ser criativo e de ser mais, visto ser inacabado, inconcluso, jamais pode ser plena e integral. Inapelavelmente, estes processos encerram em si uma série de contradições. As contradições existem dentro de todos os processos do princípio ao fim; movimento, coisa processo, pensamento, tudo é contradição.

No interior das prisões as contradições do processo de ajustamento materializam-se nas possibilidades concretas dos indivíduos punidos preservarem-se como sujeitos; na resistência a subjugarem-se plenamente aos valores da

instituição e do Sistema social que lhes é inerente. A resistência prisioneira ao controle carcerário é muito mais forte e presente que seu raro registro na literatura faz supor. As pessoas presas, raramente, conseguem manter a identidade, os valores de origem e grupais, a perspectiva de vida e de liberdade, a despeito das longas condenações e de todos os fortes e rigorosos meios de controle e de sujeição utilizados pela instituição penitenciária.

Apesar de a educação ser usada como possibilidade de instrumentalização para a ressocialização, atesta-se, nesse sentido, a impressão de que as prisões são apenas depósitos de pessoas cumprindo punição por crimes cometidos. O que se verifica é uma incompatibilidade muito grande entre os objetivos da educação e os objetivos da segurança, pois a primeira visa à emancipação dos indivíduos enquanto a segunda à anulação dos mesmos.

A contradição entre a educação e a reabilitação penitenciária incide preponderantemente neste aspecto. A primeira almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade e da participação para a construção de conhecimento, a transformação e a superação de sua condição. Já a segunda atribui a absoluta primazia na anulação da pessoa, na sua mortificação enquanto sujeito, aceitando sua situação e condição como imutáveis ou, ao menos, cujas possibilidades para modificá-las estão fora de seu alcance.

Ressocialização, reeducação, reabilitação são termos muito utilizados como sinônimos para designar a pretensão de alcançar o que seria a promoção do desenvolvimento do preso para devolvê-lo à sociedade como um cidadão *de bem* e produtivo. No entanto, o que se verifica é uma distância entre este discurso e o trabalho que é desenvolvido na prática dentro das casas penais.

4

Subjetividades desconstruídas em processo de estigmatização

Um dia vou ser rico e famoso, mas por enquanto estou preso no ensino fundamental com uma cambada de idiotas.

Diário de um banana I, Jeff Kinney

Os portões são fechados e os detentos veem-se cercados de muros e de grades, vigiados, animalizados, marginalizados, violentados. *Haveria situação propícia à produção de subjetividade ou à restauração de identidade?* Excluídos do restante do mundo a partir desse momento, submetidos a processos desumanos, à monotonia, a limitações espaciais e mentais, sem mais direito sobre si mesmos, manuseados sem possibilidade de qualquer tipo de questionamento, levados a uma demanda de *despersonalização, desidentificação, desreconhecimento*.

Revolta seguida de conformismo ao perceber que é necessário institucionalizar-se para defender-se nesse ambiente em que a violência vem de todos os lados, tanto do agente fiscalizador, quanto do companheiro de cela e de refeitório. Nesse processo de deformação, analisa Ervin Goffman (2001: 53) que a adaptação do detento pode progredir de quatro maneiras distintas e / ou complementares: para a conversão absoluta do sujeito, que passa a se identificar com os objetivos institucionais, para acomodação passiva e utilitária, que visa ao aproveitamento máximo de benefícios possíveis no ambiente interno, para recusa intransigente de tudo o que a instituição obriga e oferece, ou para alienação profunda, que torna o indivíduo indiferente a quase tudo que não lhe toque o corpo.

Em qualquer um desses quatro caminhos, o *eu* é imerso em um conjunto de modificações, mutilações de identidade, ao ingressar no que Goffman (2001: 08) chama de *instituição total*, que lhe impõe uma interação social plenamente controlada, diante de uma série de desvios na *carreira moral*, experimentados como degradantes. *Carreira moral*, para o antropólogo canadense, corresponde ao

processo geral de socialização, que se desenvolve na constante interação do indivíduo no interior de diferentes grupos sociais.

O indivíduo é separado de seu mundo externo, desatualizado da sociedade, agregando a essa mutilação inicial processos de *desculturação* e de *destreinamento* para vida em liberdade. Em seguida, perde o próprio nome, passa a ser identificado por um número ou por um apelido que, normalmente, ressalta qualquer característica percebida como negativa. Entre as grades, não há também espaço para privacidade, a intimidade é categoria que não passa pelos portões. A rotina imposta e rígida do mundo encarcerado é um dos principais impactos na subjetividade dos detentos, inclusive, no desenvolvimento de uma sexualidade agressiva.

A essas mutilações sobrepõem-se uma série de ajustes secundários que visam à adaptação do sujeito à vida na instituição, de forma que se possa conservar o mínimo de domínio sobre o meio. As penitenciárias, como *instituições totais*, alteram o cotidiano do indivíduo, o lazer, o trabalho, a alimentação. A rotina do dia a dia constitui um instrumento massificador e segregante da individualidade, da singularidade, da liberdade. O indivíduo é obrigado a fazer as mesmas tarefas, com as mesmas pessoas, todos os dias. A prisão controla e domina, deforma a personalidade e reduz por completo a capacidade de autodeterminação, devido à ruptura social com o mundo externo.

As falhas do Sistema Judiciário na aplicabilidade e na generalização de longas penas acabam por contribuir para a institucionalização, pois colaboram para que o detento se acostume e se acomode no ambiente da cadeia, fazendo dela seu novo lar e seu permanente estigma.

Quando o estigmatizado tem de lidar com pessoas que não conseguem proporcionar-lhe respeito e consideração, ele pode tentar corrigir de forma dedicada a base de seu defeito, em resposta a esse fato – o ego é modificado e o indivíduo predisposto à vitimização caso, nessa ideia de autocorreção, haja êxito. Já outras pessoas reagem com um grande esforço pessoal para dominar áreas e atividades que são consideradas fechadas e limitadas a pessoas com suas características, devido a motivos físicos e circunstanciais. Outros se utilizam de seu estigma para ter vantagens, principalmente, aqueles com atributo diferencial

vergonhoso. “Eles podem tentar romper com a realidade e empregar uma interpretação não convencional à sua identidade social” (Goffman, 2001: 134).

Pode-se perceber que ser estigmatizado sempre tem consequências prejudiciais para a vida do indivíduo. Independentemente da circunstância que propicia a constituição do estigma ou se o indivíduo sofre efeitos negativos por ser estigmatizado, de modo geral, cria mecanismos para lidar com este processo, seja de escape, negação ou amenização. Sua identidade real sofre deteriorizações por não se incluir no que a sociedade institui como normal e natural, gerando uma sensação de descrédito neste indivíduo, reduzindo-o a uma pessoa estranha e *estragada*, sem aceitação social completa.

Quando, em alguns trechos analíticos, debruça-se sobre a relação de estigmatização do indivíduo no contexto de reclusão – penitenciário –, Ervin Goffman, em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, pontua que o termo é usado de maneira um tanto semelhante ao sentido original, contudo, é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. É visto não apenas como desgraça, mas igualmente como um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. Assim, um indivíduo deixa de ser encarado como criatura comum e total, e passa a ser reduzido a uma pessoa corrompida e diminuída: uma verdadeira discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real. “O termo estigma será usado, portanto, em referência a um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 2001: 12).

O estigma estabelece uma relação interna com o processo de criminalização, uma vez que o portador de um estigma criminal, concretizado pela efetiva condenação ou com qualquer outro contato com o sistema penal - com a polícia, denunciado pela imprensa, envolvido em algum processo penal - aumenta sua vulnerabilidade e a possibilidade de se tornar alguém criminalizável pelo sistema. Observar a cultura criminal e o estigma que circundam a vivência do detento deve ser atitude imprescindível para que se possa elaborar um Projeto de Educação Penitenciária que vise a efetivas medidas de ressocialização. Somente desta forma, é possível considerar cada presidiário como um indivíduo, descolando-o de uma massa amorfa, que parece sempre receptiva e acostumada à violência.

4.1 O mundo do apenado estigmatizado em uma *instituição total*: paralelos

É característica espontânea do indivíduo agir nas esferas da vida, em diferentes lugares, com participantes alternados, sob distintas autoridades, sem um plano racional geral. Ao inserir-se em uma instituição social, o ser passa a atuar em um mesmo lugar, com um mesmo grupo de pessoas e sob tratamento, obrigações e regras iguais para a realização de atividades impostas.

Quando essa instituição social se organiza de modo a atender indivíduos (internados / detentos) em situações semelhantes, separando-os da sociedade mais ampla por um período de tempo e impondo-lhes uma vida fechada sob uma administração rigorosamente formal, mostra-se a progressão do que, simbolicamente, é denominado de *instituição total*. Esse caráter total da instituição age sobre o internado / detento de maneira que o seu *eu* passa por transformações dramáticas do ponto de vista pessoal e do seu papel social. *Privado de vida comunitária, como se manifesta o indivíduo?*

Ao início do cumprimento da pena de reclusão, o detento sofre um processo de *mortificação do eu* que suprime a *concepção de si mesmo* e a *cultura aparente* que traz consigo, que são formadas na vida em sociedade. Estes *ataques ao eu* decorrem da retirada do seu papel na vida civil, pela imposição de barreiras no contato com o mundo externo, do enquadramento pela obrigatoriedade das regras de conduta, do despojamento de bens, que o faz perder seu conjunto de identidade e segurança pessoal, e da exposição contaminadora, por meio de elaboração de um dossiê que viola qualquer resquício de intimidade.

Esses mecanismos causam o *desequilíbrio do eu*, uma vez que violam as ações, a autonomia e a liberdade de decisão do detento. A esse momento, concomitantemente, ocorrem os mecanismos de *reorganização pessoal*, que representam instruções formais e informais de reestruturação do *eu*, e que garantem um sistema de privilégios, se obedecidas. Goffman (2011: 44) ressalta que:

as noções de privilégios na instituição total não são retiradas do padrão da vida civil, não são considerados como favores e sim como a ausência da privação. Diante da influência reorganizadora o internado passa a desenvolver a sua adaptação que pode se dar pelos “ajustamentos primários”, quando contribui cooperativamente com as atividades exigidas pela instituição, ou pelos “ajustamentos secundários”, quando empregam meios ilícitos ou não autorizados para obterem satisfações proibidas, escapando do que a organização supõe que deve fazer ou obter, ou seja, escapando daquilo que deve ser.

As *táticas de adaptação*, que significam as respostas que o detento dá às regras do novo espaço, ocorrem a partir de ajustamentos primários, secundários ou da combinação destes em diferentes fases, classificando-se por: *afastamento da situação* - desatenção e abstenção aos acontecimentos de interações; *intransigência* - não cooperação e desafio à instituição; *colonização* - consideração da vida institucional como desejável em relação às experiências ruins no mundo externo; *conversão* - aceitação da interpretação oficial e representação do papel de internado perfeito; *viração* - combinação de várias táticas visando a evitar sofrimentos físicos e psicológicos - e *imunização* - o mundo da instituição passa a ser um mundo habitual sem novidades.

Esses mecanismos de *mortificação do eu* e de reorganização pessoal geram um ambiente cultural que causa no internado / detento a sensação de fracasso, um sentimento de que o tempo de internação / reclusão é perdido, mas que precisa ser cumprido e esquecido. Há a angústia diante da ideia de retorno à sociedade externa. Essa angústia decorre do *status proativo* - o detento se vê diante de uma nova posição social, que é diversa da anterior, e que também não será a mesma quando sair da reclusão, do *desculturamento* - o detento se vê diante da impossibilidade de adquirir os hábitos atuais que a sociedade passará a exigir. O controle das necessidades humanas pela organização burocrática é o fato pilar das *instituições totais*, como já indicava Foucault.

Além da deformação pessoal que decorre do fato de a pessoa perder seu conjunto de identidade, existe a desfiguração pessoal que vem de mutilações diretas e permanentes do corpo - marcas ou perda de membros. A perda de um sentido de segurança pessoal é comum, e constitui um fundamento para angústias

quanto ao *desfiguramento* de quem sente que está em um ambiente que não garante sua integridade física.

Nas *instituições totais*, a exposição das relações de alteridade pode ocorrer em formas ainda mais intensas, pois pode haver ocasiões em que um indivíduo testemunha um ataque físico a alguém com quem se relaciona, e sofre a mortificação permanente de nada ter feito. Os menores segmentos da atividade de uma pessoa podem estar sujeitos a regulamentos e a julgamentos, a vida do internado / detento é constantemente penetrada. Violenta-se a autonomia. O detento deve ser / tornar-se o tipo de pessoa que a instituição procura tratar. Essa identificação automática do internado / detento não é apenas uma forma de dar nomes, está no centro de um meio básico de controle social.

A sociedade que aprisiona parece ter construído uma *teoria do estigma*, uma ideologia para explicar a inferioridade de alguns indivíduos e dar conta do perigo que eles representam, racionalizando, algumas vezes, uma animosidade baseada em diferenças, tais como as de classe / *status* social. Utilizam-se termos específicos de estigma como marginal, bastardo, retardado, delinquente em um discurso diário, como fonte de metáfora e de representação negativa, de maneira característica, sem pensar no significado original destas palavras.

Como a pessoa estigmatizada costuma responder a tal situação? Em vez de se retrair, o indivíduo estigmatizado pode tentar inserir-se com agressividade, com revolta, o que acaba provocando uma série de respostas desagradáveis. Pode-se acrescentar, ainda, que “a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de um para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a interação *face-to-face* pode tornar-se muito violenta.” (Goffman, 2001: 53).

O estigmatizado percebe cada fonte potencial de mal-estar na interação, seja no tratamento como *não-pessoa* ou na artificial tentativa de naturalização de sua situação. Quando a estigmatização do indivíduo está associada a sua admissão a uma instituição de custódia, como uma penitenciária, a maior parte do que ele apreende sobre o seu estigma e sobre sua identidade pessoal e social lhe é transmitido durante o prolongado contato íntimo com aqueles que irão transformar-se em seus companheiros de prisão.

São esses os conceitos de referência que Goffman (2001: 62) aplica ao estudo da rotina diária de uma pessoa estigmatizada. Uma problemática chave, visto que é a rotina que vincula o indivíduo às diversas situações sociais de que ele participa. Se o indivíduo é uma pessoa *desacreditada* (com estigma aparente), procura-se o ciclo quotidiano de restrições que ele enfrenta quanto à aceitação social, se ele é uma pessoa *desacreditável* (estigma não aparente, inicialmente) buscam-se as contingências com que se depara na manipulação da informação sobre si. Quando o estigma de um indivíduo se instaura nele durante a sua permanência em uma *instituição total*, e quando a instituição conserva sobre ele uma influência desacreditadora durante algum tempo após a sua saída, o que ocorre com os intitulados ex-presidiários, pode-se esperar o surgimento de um ciclo específico de *manutenção da anulação identitária*.

As identidades social e pessoal são formadas pelos interesses e pelas definições de outras pessoas em relação ao indivíduo. A construção da identidade dá-se no social. No caso da identidade pessoal, esses interesses e definições podem surgir antes mesmo de o indivíduo nascer e continuam depois dele haver sido enterrado, existindo em épocas em que o próprio indivíduo não pode ter nenhuma sensação, inclusive, as sensações de identidade. Por outro lado, a identidade do *eu* é, sobretudo, uma questão subjetiva e reflexiva, que deve, necessariamente, ser experimentada pelo indivíduo cuja identidade está em jogo.

Assim, “quando um criminoso usa um pseudônimo, está-se afastando totalmente de sua identidade pessoal; quando mantém as iniciais originais ou algum outro aspecto de seu nome, está, ao mesmo tempo, favorecendo um sentido de sua identidade do *eu*.” (Goffman, 2001: 71). O indivíduo vai construindo a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas constroem a sua identificação pessoal e social, mas ele tem, também, liberdade em relação àquilo que elabora. Dessa forma, o conceito de identidade social permite considerar, principalmente, a estigmatização, e o de identidade pessoal relaciona-se mais intimamente ao papel do controle de informação na manipulação do estigma.

Uma vez que o indivíduo estigmatizado adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo é inevitável que perceba certa ambivalência em relação a seu

próprio *eu*. O indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus *pares* de acordo com o grau de visibilidade e de imposição de seus estigmas. Ele pode praticar em relação àqueles que são mais evidentemente estigmatizados do que ele as mesmas atitudes sofridas. Em sua associação ou separação de seus companheiros mais visivelmente estigmatizados, a oscilação da identificação do indivíduo é fortemente marcada (Goffman, 2001: 125):

Quer mantenha uma aliança íntima com seus iguais ou não, o indivíduo estigmatizado pode mostrar uma ambivalência de identidade quando vê de perto que eles comportam-se de um modo estereotipado, exibindo de maneira extravagante ou desprezível os atributos negativos que lhes são imputados. Essa visão pode afastá-lo, já que, apesar de tudo, ele apoia as normas da sociedade mais ampla, mas a sua identificação social e psicológica, com esses transgressores o mantém unido ao que repele, transformando a repulsa em vergonha e, posteriormente, convertendo a própria vergonha em algo de que se sente envergonhado.

O estigmatizado não pode nem aceitar o seu grupo nem abandoná-lo, perpassando um processo de *preocupação com a purificação intragrupal* – esforçando-se não só para *normificar* o seu próprio grupo, mas também para limpar totalmente a conduta de outras pessoas do grupo. A ambivalência de identidade pode ainda ser potencializada por uma situação de *aproximação*, quando o indivíduo se aproxima a uma distância indesejável de seus iguais enquanto está com um *normal*. O pertencimento / ou não aos grupos ao longo da vida forma o indivíduo, já que o que uma pessoa é, ou poderia ser, deriva do lugar que ocupam os seus iguais na estrutura social (Goffman, 2001: 105):

A fórmula geral é evidente. Exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele.

O estigmatizado é levado a corresponder naturalmente, aceitando com naturalidade a si mesmo. Em muitos casos, o grau de aceitação da pessoa estigmatizada pelos *normais* pode ser maximizado se ela atuar com absoluta espontaneidade e naturalidade, como se a aceitação condicional de si mesma fosse a aceitação total. Assim, mesmo que se diga ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, diz-se a ele que não seria sensato tentar abandonar *seu* grupo, fugindo de seu estigma. “Pode-se, portanto, suspeitar de que o papel dos normais e o papel dos estigmatizados são parte do mesmo complexo, recortes do mesmo tecido-padrão” (Goffman, 2001: 28). Deve-se ver, então, que a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade, uma padronização, para a qual já alertava Foucault.

4.2 Vibrações de novas potencialidades: perspectivas ao olhar de *Félix Guattari*

Se o estigma procura limitar e prender o indivíduo na imagem que lhe é imposta pela sociedade, a consciência de que ele é produtor de subjetividade pode ser um caminho possível de fuga do que parece naturalizado e inerte para desdobramentos possíveis de *modos de existir*. A subjetividade, para o francês Félix Guattari (1996), não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo.

Em *Micropolítica: cartografias do desejo* (1996), escrito em colaboração com a crítica cultural e professora Suely Rolnik, o autor esclarece que a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros com o outro, na verdade, uma intersubjetividade. Nesse caso, o outro pode ser compreendido como o *outro social*, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, tudo aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Tais efeitos difundem-se por meio de múltiplos componentes de subjetividade que estão em circulação no campo social.

Por isso, a subjetividade seria essencialmente fabricada e modelada no registro do social. Desse modo, a subjetividade é compreendida por Guattari como um processo de produção no qual comparecem e participam múltiplos componentes. Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social. Assim, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria-prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva dinâmica.

É necessário acrescentar que a difusão desses componentes se dá a partir de uma série de instituições, de práticas e de procedimentos vigentes em cada tempo histórico. É nessa mutação que os processos de subjetivação vão tomando forma,

contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social. Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente.

Eles podem ser abandonados, modificados e reinventados em um movimento de misturas e de conexões que não cessa. Os múltiplos componentes de subjetividade difundem-se como fluxos que percorrem o meio social, dando-lhe movimento. . Não mais a representação do mundo na consciência de um sujeito autônomo, mas a assunção de signos concatenados para formar um gosto, um jeito de vestir, um modo de viver. “Não mais falar em sujeito como um *être-là*, dado a priori, mas em agenciamentos coletivos de enunciação, concerto polifônico de vozes, devires imperceptíveis, mutações afetivas e outras sensibilidades.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996: 71). A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção.

Ao se considerar a subjetividade como um fluxo contínuo de sensações, de modos de existir, de amar e de comunicar, de imagens, de sons, de afetos, de valores e de formas de consumo fabricadas no entrecruzamento de instâncias sociais, técnicas, institucionais e individuais, radicalizam-se as possibilidades dos engendramentos de subjetividades. É possível, assim, considerar que todos os sujeitos e coletivos humanos, institucionalizados ou não, com maior ou menor grau de instrução e de conhecimento tecnológico, são produtores de subjetividade.

Dessa forma, as condições de produção implicam, conjuntamente, instâncias humanas intersubjetivas, manifestadas pela linguagem, e instâncias sugestivas ou identificatórias, concernentes à etologia, interações institucionais de diferentes naturezas, dispositivos maquínicos, tais como aqueles que recorrem ao trabalho com computador, universos de referência incorporais tais como aqueles relativos à música e às artes plásticas. “Essa parte não-humana pré-pessoal é essencial, já que é a partir dela que pode desenvolver sua heterogênese.” (Guattari, 1996: 20). A subjetividade comportaria, então, tudo aquilo que concorre para a produção de um *si*, de um modo de existir, de um estilo de existência.

Cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, de uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também místicas, “rituais, sintomatológicas, a partir da qual ela se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões.”. (Guattari, 1996: 21). Todos os seres humanos produzem subjetivações: (Guattari, 1996: 31):

Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).

Importante destacar que o conceito de *máquinas*, para Guattari, refere-se a uma organização de fluxos e de forças plurais e heterogêneas na produção de subjetividade. Máquina, nesta acepção, indica a tentativa de substituição da linguagem idealista de almas e sujeitos caracterizados como *agências puras* para enfatizar o que ele *faz*, repudiando, desta forma, a esfera da ontologia clássica. É neste mundo híbrido de entre-sujeitos e entre-objetos, que as subjetividades se engancham, acoplam-se e agenciam elementos variados. É nesse entremeio, campo de possíveis, que as fronteiras entre sujeito e objeto se diluem, tornam-se inócuas, e as existências vão se delineando.

O cenário contemporâneo, portanto, confirma o que Guattari chamou de Capitalismo Mundial Integrado (CMI) em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1991): período histórico marcado pela expansão e consolidação da hegemonia do modo de produção capitalista em nível planetário. Em um mundo onde o Capital é o referente geral das relações humanas, independentemente das chamadas ideologias políticas que, na atualidade, tornaram-se indiscerníveis, assiste-se à

mercantilização e à massificação dos modos de vestir, de se alimentar, de sentir, de amar, de consumir.

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com o mundo e consigo mesmo. Fabricam-se indivíduos massificados em meio à produção generalizada de uma subjetividade assujeitada, laminada em sua potência de invenção. *Seria ainda possível pensar em produção de subjetividades singulares, que escapem às modelizações dominantes?*

O próprio Guattari deixa pistas de que, ao mesmo tempo em que aponta para a massificação, também acredita que a subjetivação contemporânea não esteja em seu aprisionamento absoluto, pois sempre seria possível a ousadia da singularização (Guattari, 1996: 17):

É sempre possível resistir ao presente, escapar das modelizações dominantes, apropriar-se diferentemente do que nos é oferecido cotidianamente pela televisão, pelo cinema, pelo patrão, pelo cônjuge, pela escola ou pelo *outdoor*, pois esse desenvolvimento da subjetividade capitalística traz imensas possibilidades de desvio e singularização.

A produção de uma subjetividade singular estaria relacionada a modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores.

A problematização da subjetividade sob signo da produção no contexto do Capitalismo Mundial Integrado alerta para seu crescente enrijecimento. Em um mundo onde se vivencia o extremo recrudescimento do individualismo, a produção de uma subjetividade massificada é vendida como promessa de singularização. Para pegar a contramão desta direção, Guattari (1996: 16) afirma que é preciso, a partir da compreensão de que a subjetividade é constantemente

produzida, lutar por novos campos de possibilidades, inventando, no cotidiano, novos modos de existência, novas relações consigo mesmo e com o mundo.

Se a subjetividade também é entendida como a expressão do desejo do indivíduo, percebe-se, na necessidade de manter e fazer funcionar a prisão, assim como outras *instituições totais*, a máquina que mobiliza o desejo dos apenados e fabrica o seu assujeitamento. Também, na prisão, os modos de subjetivação são constituídos pelo caleidoscópio de forças, incluindo as relações de poder imanentes ao capitalismo, capazes de produzir subjetividades.

A subjetividade é produção social, e, nas sociedades capitalistas, o modo de produção de subjetividade dominante é o capitalístico, que fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo, e projeta a realidade do mundo e a realidade psíquica sobre a vida enquanto sujeição. A máquina capitalística produz subjetividades que podem ser encontradas em qualquer nível de produção ou consumo, a partir da criação de indivíduos normalizados, submissos e reconhecidos em uma mesma identidade.

Esse poder opera uma dupla opressão, que se reproduz tanto em nível dos oprimidos quanto dos opressores: primeiramente, conduz à repressão no campo econômico e social, e posteriormente, trabalha na produção de subjetividades enquanto base de formação da força coletiva de trabalho e de controle social coletivo. “Os mecanismos que conduzem à dupla opressão constituem: a culpabilidade, a segregação e a infantilização, que operam na prisão a partir da pena.” (Guattari, 1996: 71). A culpabilidade é o mecanismo que leva à interiorização de valores pré-estabelecidos e à consequente cobrança interna desses valores.

A segregação e a infantilização produzem o isolamento social do preso e a incapacidade de falar em voz própria, respectivamente. A punição é aplicada pela *máquina-prisão* e mediada pelo Estado (Justiça), enquanto a pena é uma medida de ajustamento aos valores sociais que pretende extrair da culpa pelo crime uma *mais-valia* que conduz à adequação às normas. Como o indivíduo culpado não tem condições de aplicar-se uma penitência, cabe ao Estado reparar a sociedade e executar essa tarefa. O indivíduo é infantilizado na medida em que mantém uma

relação de dependência do Estado, pois este se apropria da função de pensar e de organizar a vida do preso.

Esse modelo, em parte, corresponde à sociedade disciplinar, pois o alvo da pena é a correção e a adequação do indivíduo. A partir do momento em que novas técnicas disciplinares foram desenvolvidas e em que uma outra tecnologia de poder passou a operar sobre a subjetividade, a função da prisão evoluiu da exclusão para a inclusão diferencial. A inclusão diferencial corresponde à tecnologia de poder da sociedade de controle. A dinâmica capitalística é inclusiva, pois fabrica riqueza e miséria ao mesmo tempo. Isso indica que o capitalismo não opera por exclusão na sociedade de controle, mas a partir de uma estratégia de inclusão diferencial, onde cada indivíduo participa e sustenta, de alguma maneira, o sistema. Essa inclusão diferencial utiliza a prisão como exemplo, pois ela acena e efetiva, mediante a sociedade, a punição para os infratores que transgredirem as normas capitalísticas.

A prisão apresenta uma ameaça de punição e de controle dos excessos e desvios, por adequar os indivíduos a um modelo de trabalho precário e desregulamentado. Essas *prisões da miséria* validam o modo de produção de subjetividade contemporâneo, produzem subjetividades punitivas e realimentam a necessidade da prisão, na medida em que identificam, na pobreza, indivíduos perigosos e potencialmente criminosos que necessitam do seu controle, estigmatizando-os.

Se as principais características do modo de produção de subjetividade capitalístico são a alienação do desejo e a interiorização de formas homogêneas de ser, pensar, agir e sentir, observa-se que essas são características marcantes na prisão, pois a manutenção do poder de punir depende, em certa medida, do estabelecimento de uma política de homogeneização da *massa carcerária*. A prisão acaba por dispor de um modo específico de produção de subjetividades que suscita a colagem / sujeição do apenado no território delinquente.

O modo de produção capitalístico cria mecanismos que alimentam e conduzem à vigilância e à punição dos *desviantes* não inclusos no modo de produção, estimulando subjetividades vigilantes e punitivas. O sujeito é alvo de

controle, e as resistências ativas - ou a potência criativa de novas formas de vida - são inibidas, aprisionando a vida em valores capitalísticos. Esse modo de produção formata o desejo e define um modelo ideal de vida, limitando as singularidades ao seu modo de produzir valor, por meio de procedimentos prescritos para fixar as identidades, mantê-las ou transformá-las em função de determinados fins, esvaziando a subjetividade de singularidade em processo para transformá-la em identidade fixa.

Nesse contexto, as resistências no sentido negativo, ou reativas, são as ações que conduzem à aderência do sujeito a um modo de produção de subjetividades, marcado pelo individualismo e pela identidade fixa. São, portanto, estratégias em ressonância com o modo delinquente que mantêm esse território em ação e reproduzem o assujeitamento dos apenados, pois ativam a vitimização. Esses homens utilizam a identidade criminosa para obterem as mais variadas vantagens no convívio social, fazendo-se valer do medo e da intimidação que provocam em virtude de serem considerados perigosos. O território delinquente é alternativa de reconhecimento social por meio do uso do poder de intimidação.

Resistência, no sentido positivo, é a criação de um outro ponto de vista, de uma outra política da subjetividade, em que viver é potência de criação de novos mundos, a serem forjados a partir de estratégias concretas de ação. A resistência é afirmativa porque é vontade de outra coisa, bifurcação em relação às formas atuais de mundo e das subjetividades. O principal emergente da resistência ativa é a construção de um outro espaço que provoque uma mudança de lugar. Na prisão, a resistência ativa procura extrair uma potência de vida com forte poder inventivo para esses homens, uma relação consigo que resiste aos códigos e aos poderes.

A potência faz vibrar possíveis outros a partir de um uso intensivo da própria vida, que resiste à captura a um modo de produção de subjetividade homogêneo. As marcas deixadas no corpo expressam ensaios de construção de novos sentidos a partir da realidade em que estão imersos. As marcas denunciam maus-tratos, constroem couraças, expõem feridas, mas também remodelam espaços, contam histórias, mudam territórios e fazem novos mapas.

Os processos de subjetivação, atuantes entre os *viventes* e o mundo das relações de poder, resultam em diferentes sujeitos sob uma forma *espectral*. Tal efeito *sui generis* se explica pela modificação do processo de subjetivação, no qual não mais se encontra uma dessubjetivação seguida de uma subjetivação, no modo de reconstrução de um sujeito. Contudo, o resultado final da subjetivação, no mundo capitalista, é uma subjetivação incompleta. Assim, este cenário é o ponto de partida para se tratar a dimensão política.

O filósofo italiano Giorgio Agamben, em *A potência do pensamento* (2006), procura desenvolver alguns elementos que apontem para uma alternativa da ação do *vivente* dentro da dimensão política. A alternativa que é elaborada reside em compreender a vida como parte de uma potencialidade. Uma potencialidade que não se esgota na forma de vida assumida pelo *vivente*. O não esgotamento se torna uma condição essencial do próprio tipo de viver referente ao homem.

O não esgotamento pode ser traduzido em uma ênfase não no ato, mas na potência. A potencialidade deve constituir, então, o elemento principal da concepção de uma nova política. Sem a potencialidade, inscrita no que Agamben denomina *forma-de-vida*, o cenário político deve permanecer estático e isolado. Este é um aspecto que anuncia a importância da potencialidade.

Isolar uma *forma-de-vida* significa reduzir a *forma-de-vida* essencial em um ato, ou fato, e isso acontece mediante a redução de todas as formas de vida, enquanto modos singulares do *vivente*, a meros fatos. As vivências e o entendimento são *formas-de-vida* singulares que devem se conformar com os processos de subjetivação. E, de tal modo que, nesta conformação, não se deve ignorar tais processos, mas ultrapassá-los, evitando o efeito de um sujeito *espectral*, ou, evitando o efeito de incompletude que pode resultar dos processos de subjetivação no mundo capitalista.

O modo de evitar tal redução é construído a partir dessa ênfase na *potência* e não no *ato*. “A forma-de-vida não deve ser esgotada pelo “fato simplesmente”, mas deve ser perpassada pela “possibilidade de vida” (Agamben, 2006: 83). Pois, a *forma-de-vida* não implica somente o viver em uma espécie de *jogo o viver*, mas a *forma-de-vida* deve implicar, também, questionar o modo como se vive. Uma

vida, que não pode ser separada da sua forma, é uma vida para a qual, no seu modo de viver, está em jogo o próprio viver e, no seu viver, está em jogo, antes de tudo, o seu modo de viver.

Na vida humana, os modos singulares, atos e processos do viver nunca são simplesmente fatos, mas sempre possibilidade de vida e potência. Comportamentos e formas do viver humano nunca são prescritos por uma vocação biológica específica, nem atribuídos por uma necessidade qualquer, mas, por mais ordinários, repetidos e socialmente obrigatórios, conservam sempre o caráter de uma possibilidade, colocam sempre em jogo o próprio viver. Por isso, enquanto é um ser de potência, que pode fazer ou não fazer, conseguir e falhar, perder-se ou encontrar-se, “o homem é o único ser irremediável e dolorosamente destinado à felicidade. Porém, isto constitui imediatamente a *forma-de-vida* como vida política.” (Agamben, 2006: 13-14).

Assim, o processo de subjetivação encontra a sua superação, porque não se trata mais de apenas captura, mas de potencialidade. É nesta direção que Giorgio Agamben apresenta subsídios para uma alternativa na política, quando afirma que o pensamento é *forma-de-vida*, vida insegregável da sua forma, e em qualquer lugar em que se mostre a intimidade dessa vida inseparável, na materialidade dos processos corpóreos e dos modos de vida habituais, não menos do que na teoria, ali e somente ali há pensamento: “é esse pensamento, essa forma-de-vida que, abandonando a vida nua ao “homem” e ao “cidadão”, que a vestem provisoriamente e a representam com os seus “direitos”, deve tornar-se o conceito-guia e o centro unitário da política que vem.” (Agamben, 2006: 20- 21).

Com isso, amplia-se o estudo do sujeito enquanto resultado dos processos de subjetivação, abordando-o até a dimensão política. A dimensão ou espaço político permitiu que se mostrasse ainda mais claramente as características do sujeito. Isto ocorre porque ele é concebido como um vivente destinado à felicidade, preocupado não somente em viver, mas também a respeito do modo como se vive. Disto deriva uma tarefa política. Nesta perspectiva, a tarefa política que se desenha neste capítulo procurará compreender as formas mais efetivas de elaboração de um Projeto de Ressocialização do Apenado, ao observar a narrativa

de Luiz Alberto Mendes, ex-presidiário, a luz das teorias apresentadas sobre estigma, identidade e subjetividade.

4.3 *Ter fama e nome de bandido*: uma leitura de *Memórias de um sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes

Relatos biográfico-literários, como os de Luiz Alberto Mendes em *Memórias de um sobrevivente* (2009), escrito quando o autor ainda estava na cadeia, põem em cheque a função ressocializadora da pena privativa de liberdade no Brasil, assim como da Administração Penitenciária. Ao rememorar a adolescência e a juventude entre trinta e dois anos² de idas e vindas no programa de Recolhimento Provisório de Menores, em Juizados de Menores dirigidos por policiais militares, Casas de Detenção para Menores em São Paulo e em Penitenciárias Do Estado, com longos períodos de reclusão, o sobrevivente revive a experiência de quem até então tinha onze anos e era preso por assaltos a padarias e a postos de gasolina em uma cidade que lhe atraía pelas luzes, que lhe inspirava liberdade, e pela possibilidade de fugir do pai alcóolatra e agressivo. A vida do menino é marcada pelo ódio em relação ao pai, a quem considera o algoz do envenenamento de sua existência.

Desde a primeira vez em que é detido, vê-se, em *Memórias de um sobrevivente*, a paulatina deformação do adolescente, que vai aderindo às leis do crime, ao código de honra da criminalidade: “Eu já havia introjetado a lei do crime” (Mendes, 2009: 127). Mendes percorre o caminho da violência, que se liga explicitamente ao seu desenvolvimento sexual precoce, quando precisa defender-se do estupro dos meninos maiores e, ao mesmo tempo, conter seus desejos sexuais para que ele mesmo não se torne, também, um estuprador dos meninos mais frágeis “Eu também precisava penetrar alguém” (Mendes, 2009: 111). Nesses relatos, que demonstram uma sensação de ambivalência, percebe-se o desenrolar de uma subjetividade instável e oscilante entre o estigma de estuprado ou de estuprador.

A imagem do *bandido herói* se articula a do *grande bandido*, a do *grande macho*. Teme a possibilidade de ser estuprado pelos prisioneiros mais fortes: isto significaria ser passível de estupros por todos enquanto estivesse ali.

² De acordo com a Legislação Brasileira, o tempo de reclusão máximo em Penitenciárias deve ser de trinta anos.

Considerando-se esquecido e imerso em um espaço sem voz, o olhar do homem maduro, que rememora tempos depois aquela vivência, consegue capturar o desconsolo a que o adolescente estava sujeito, mergulhado em negatividade, em *desfiguramento*, em uma instituição que desprezava sua integridade física (Mendes, 2009: 154-155):

Nunca ninguém se preocupou em nos trazer uma mensagem positiva, nos transmitir valores ou discutir os nossos. Não havia nenhum movimento religioso ali, nem o padre da cidade se interessava por nós. Estávamos abandonados à nossa capacidade de produzir uma cultura nossa e à mercê de nossos sicários. A cultura que conhecíamos era a que milhares de meninos que ali sofreram nos deixaram. A cultura do oprimido que espera sua oportunidade de vingar-se.

(...)

Na verdade, nem éramos tão brutais assim. Com exceção de alguns, e esses eram doentes mentais, declaradamente insanos. Mas, em geral, eram esses os diálogos nossos. Não ouvi um só dizer que ao sair iria trabalhar. Já nos sentíamos qual fôssemos grandes bandidos, o mundo que nos aguardasse.

O menino Luizinho, como era chamado, vive a experiência de ser retirado da sociedade, de ser imposto à reclusão, para depois ser devolvido à mesma sociedade já não mais como um *adolescente que cometeu assaltos*, mas como alguém que forma seus valores diante da cultura criminal que vive: abandono, sofrimento, opressão, violência policial, disputa por poder, sexualidade pulsante, vingança. Os anos de reclusão do menino são pontuados com o terror causado pelo Recolhimento Provisório de Menores que, além das torturas brutais, promove um jogo de violência entre os próprios meninos, incitando-os à delinquência. Ora os meninos estão lutando contra eles mesmos, agindo com violência dentro do próprio grupo, ora fazem parte de um conjunto que compartilha as dores sofridas pelos torturadores.

A tortura no pau-de-arara, que aparece em vários relatos de Mendes, é aplicada de modo a não deixar marcas no corpo do menor de apenas quatorze anos. “A perfeição do torturador é causar o maior volume de dano e jamais deixar vestígios” (Mendes, 2009: 71). O torturado é reduzido a reles objeto nas mãos dos policiais: vai perdendo os contornos humanos, torna-se algo amorfo, é contado na

fila de tortura como um gado. Por vezes, Mendes denomina-se como uma coisa que odeia e que se rende ao mesmo tempo, à escuta de gritos, de ofensas e de palavrões. O corpo vai oscilando entre a resiliência, a recepção passiva, a aceitação por cansaço dos castigos e a revolta de quem ainda consegue perceber, em segundos entre as pauladas, que não é merecedor daquilo.

O medo e a dor integram-se durante a espera pela tortura, e parece onipresente em toda narrativa: “O medo era visceral, nascia de minhas entranhas e me sufocava. Era o instrumento mais utilizado e aproveitado naquele sucursal do inferno” (Mendes, 2009: 300). Por muitas vezes, os momentos de tortura no estabelecimento de reclusão criavam relações com a vivência de casa: “A cada passo era preciso dominar o pânico. Na verdade, meu pai me criara preso ao medo” (Mendes, 2009: 111). Luiz Alberto Mendes assinala que o torturado aprende que uma das maneiras de conter a fúria dos torturadores é apresentar-se o mais destruído e humilhado possível, adiantando, assim, a reação esperada.

Por outro lado, surge uma postura ambígua, pois, diante dos outros detentos, aprendera que o medo é algo que não deve ser demonstrado em hipótese alguma. Afinal, mostrar-se medroso equivalia a afeminar-se, fraquejar, tornar-se suscetível a estupros. Tentar agir como se tivesse naturalizado essas agressões também funciona como uma forma de defesa. Mais uma vez, o sentimento de ambivalência torna-se característico do detento de uma *instituição total*. O adolescente vai aprendendo quem é a partir da vivência com seus companheiros de prisão, tornando-se exatamente o que a instituição espera que ele seja.

Apesar deste sentimento de medo, aparentemente, se opor à necessidade de virilidade e aos momentos em que ele mesmo se coloca como alguém tomado pela violência, o adolescente, que vai chegando à juventude imerso nesse contexto, assume-se como homem que também é pequeno e fraco. Sua fortaleza teria sido duramente conquistada, em grande parte devido à astúcia e ao uso de armas. Os relatos dos anos de detenção exibem a visão trágica da vida em um ciclo de incessante violência na tentativa de se adaptar a esse território delinquente onde o reconhecimento social se dá pela intimidação. A vingança, a incapacidade de esquecimento e de perdoar ocupam um local de destaque (Mendes, 2009: 325):

A dor era de enlouquecer, estupidificar. Gritei no começo, e eles diziam que queriam me ver ganindo como um cão, até que a voz foi sumindo aos poucos. Então me chutaram e bateram tanto que não sentia mais a boca. Enlouquecido de dor, entreguei-me à morte várias vezes, e eles me ressuscitavam em baldes de água fria, que fazia a potência do choque dobrar. A dor e o ódio ainda são vivos.

Já com dezenove anos (maioridade completada dentro da cadeia), afogado na cultura do crime, preso por latrocínio e condenado a uma pena de cento e trinta e dois anos, Mendes confirma que é necessário criminalizar-se, animalizar-se para resistir, para fugir de tentativas de estupros. “Ter fama e nome de bandido” (Idem, p.388). Integrar facções, fazer os amigos certos, aceitar a possibilidade de que, às vezes, é preciso matar para sobreviver. “Depois do primeiro assassinato, é mais fácil se aproveitar da fragilidade da vida humana” (Mendes, 2009: 23). Conviver com as agressões morais, corporais, humilhações, coações e com as torturas. A pena e o castigo não são somente a reclusão, mas, também, são aplicados sobre o corpo que se reconhece como subordinado, desacreditado, desacreditável, massa amorfa sem singularidade, sem autonomia.

É nesse sentido que, além de um relato pessoal, as narrativas de Luiz Alberto Mendes preenchem uma lacuna histórica, pois registram o tratamento dado, no Regime Militar, a criminosos comuns e a políticos. Suas descrições mostram que tanto uns quanto outros eram submetidos à barbárie como objetivo de extração da *verdade*. Submeter ao outro à sujeição de seu próprio corpo é uma técnica / instrumento de poder (Mendes, 2009: 334):

Começaram os choques. Havia esquecido como eram terríveis. Gritei forte e já me amordaçaram. Era o que eu queria. Travei os dentes no pano imundo e segurei, acho que nos dentes. Não consigo explicar o que ocorre, mas travando-se os dentes em algo, a voltagem parece diminuir.

A tortura brasileira é simples. O torturado precisa mais de tato, método e malícia do que de resistência à dor física.

(...)

Como teriam que torturar mais três, não havia tempo para muita coisa. Levaram a tortura para um grau mais intenso. Mas, quando a dor é muita, a tendência é amortecer, principalmente naquela posição de frango assado, em que a circulação é travada.

Depois de quase uma hora de tortura, fui retirado do cano.

Mendes descreve a *animalização* dos prisioneiros, destacando a sua radical objetificação, e abjetificação. A perda da liberdade sobre o próprio corpo, a transformação em massa corpórea disponível ao sacrifício e ao trabalho escravo, a redução do ser humano a agregado de carne, ossos e nervos. Nesse contexto, o tempo passa a ser dimensionado de maneira diferencial, principalmente, quando, após passar por várias seções de tortura, recebe dos policiais uma corda de náilon, com recomendações para que ele se enforcasse: “Era sexta à tarde, e pensei em viver, pelo menos mais um fim de semana” (Mendes, 2009: 394). O tempo o esmaga, pois é contado entre sessões de tortura e seus intervalos. O homem deteriorado descreve suas estratégias para fugir da depressão decorrente desta opressão: a prática de exercícios físicos e a imersão no mundo dos sonhos.

Submetido à ausência de categorias vigentes nos Direitos Humanos, recluso em cela-forte, lugar de isolamento e de tortura, as marcas físicas revelam que seu corpo faz parte de uma *tecnologia política de submissão*, como assinala Foucault (2013: 25). Solitário, em relação estreita com a morte, recebeu de Índio, um presidiário da cela ao lado, as primeiras palavras sobre livros com histórias fascinantes, despertando-lhe a vontade de lê-los. Com a ajuda de funcionários que lhe passavam livros na surdina, teve a companhia de Dostoiévski, Tolstói, Górkí, John Steinbeck, Cronin, Scott Fitzgerald, Hemingway. A Leitura passa a ser sua companhia e mola de contestação: “Logo já estava indagando o que eu era, quem era, por que era, por que realmente estava preso. Tornei-me um feixe de perguntas cujas respostas procurava.” (Mendes, 2009: 386).

Suas novas potencialidades perpassam o que é somente visto e alcançam o que pode ser previsto. Luiz Mendes inicia a travessia de um percurso entre uma resistência negativa de revolta e de violência para uma resistência positiva, em que o sujeito percebe que sua realidade pode ser ultrapassada, que seu estado atual não lhe apresenta limitações fixas. Suas escolhas para nomear-se podem ir muito além de ser estuprador ou não. Existe, afinal, uma outra vida possível, como já apontava Martha Nussbaum.

Ainda consciente de seu espaço atual e de que precisa sobreviver à realidade da prisão, à “fábrica de delinquentes” (Foucault, 2013: 222), escolhe os livros como possibilidade de ainda ter contato com a humanidade e com a vida do mundo social. Deseja reinterpretar o mundo segundo outra ordem, divisar novos horizontes, ser reconhecido como pessoa culta e sábia (Mendes, 2009: 399):

De repente, pressionado pelos meus próprios questionamentos, tomei uma decisão drástica. Quis jogar todo o meu passado no lixo. Os valores de honra, dignidade e nobreza de ações, recém-adquiridos, sobrepujaram e de alguma forma mesclaram-se aos anteriores. Já não poderia mais ser inconsequente. Tudo deveria ser de acordo com o novo somatório de conhecimentos adquiridos. Tudo, em determinados e fundamentais aspectos, era muito diferente do que aprendera com a vida. A maior parte do que aprendera não se sustentava ao menor questionamento.

Os vislumbres dos mundos possíveis, apresentados pela ficção, mostram-lhe novos princípios, possíveis de serem alcançados, desde que houvesse uma mudança nos valores que presidem as ações. São esses novos valores que acabam por levá-lo à descoberta da biblioteca, que passa a ser um lugar de fuga da violência, e o estimulam a participar de um concurso literário, pensado por ele mesmo, e promovido dentro do próprio presídio, pelo escritor e professor Fernando Bonassi e pelo médico Dráuzio Varela.

No epílogo às *Memórias*, no ano de 2000, ainda preso em regime semi-aberto e cursando a faculdade de Direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Luiz Mendes lamenta que as condições sociais que regeram sua infância e adolescência ainda sejam preponderantes em São Paulo e no Brasil, onde se busca “varrer o lixo para baixo da consciência nacional.” (Athayde, 2005: 93). Uma narrativa que conta a história de trinta anos atrás, mas que pode ser atual, e se repete, inclusive, com crianças mais novas, de oito, nove anos de idade. Sobre esse sistema, que não demonstra preocupação efetiva com a reintegração do indivíduo, Luiz Alberto Mendes comenta em entrevista à equipe da revista eletrônica *Livre Opinião* (14/08/2014):

Eles pegam um cara que assaltou um banco e colocam lá. Junto com outro que roubou uma pasta de dente em um supermercado, outro que traficou e mais um que sequestrou. Vão colocando todos ali e enterram em pé, abandonam. O ser humano produz cultura em qualquer situação que esteja. E você acaba produzindo a cultura do meio em que convive. E lá dentro, como é abandonado, cria-se a cultura do crime.

A cultura do crime, sentida por Mendes como forte expressão de dor e de preservação individual contra a sociedade brutal, que se aproveitaria de qualquer mínima falha, e o estigma de ex-presidiário parecem ainda permanentemente presentes em sua vida, mesmo que, agora, já esteja fora dos muros da prisão. Em “*Não me dão espaço pra trabalhar*”, texto opinativo publicado na própria revista *Trip* (22/01/2016), em que é colunista *freelancer* de comportamento, Mendes declara a dificuldade de conseguir um emprego fixo em qualquer área de atuação, apesar de certa notoriedade que seus livros alcançaram, e reclama que os poucos meios de comunicação que o convidam o fazem apenas uma vez, pois o interesse se resume a somente um relato breve sobre os dias na prisão, que pretende resolver a curiosidade de saber o que verdadeiramente acontece dentro de uma penitenciária.

A declarada dificuldade financeira de Luiz Alberto Mendes, a falta de reconhecimento da mídia e a sensação de subordinação a que foi assujeitado por muitos anos mostram-se, também, transformadas em certa brutalidade presente em suas palavras, em uma troca de e-mails, na tentativa de um contato que o convidava para colaborar nesta tese com a resposta a algumas perguntas que pensavam em investigar o funcionamento dos atuais projetos de Remição Penal pela Leitura.

Luiz Alberto Mendes, grosseiramente, respondeu ao e-mail afirmando que nenhuma pessoa, além de ele mesmo, que permaneceu mais de 20 anos em uma penitenciária, teria capacidade de escrever sobre a experiência de vida de um presidiário. Além disso, mostrou-se bem desagradado pelo fato de eu ter escolhido esse assunto e me nomeou como incapaz de realizar tal tarefa. Por fim, aceitou responder às perguntas mediante um bom pagamento em dinheiro.³

³ O e-mail encontra-se em anexo.

Percebe-se, em seu discurso, a manutenção da sensação de fragilidade, de opressão, como se, constantemente, fosse impelido a defender-se contra alguém que deseja se aproveitar dele. Surge uma sensação de revolta e de afirmação enfática de que não deixará que ninguém se aproprie dele, seja de seu corpo, de suas palavras, de sua experiência.

Note-se que os relatos de Luiz Alberto Mendes trazem considerações importantes para se pensar nas maneiras possíveis de estimular a produção de subjetividade de apenados, a partir da Literatura como material inicial. Deve-se ter em vista, sobretudo, que o trabalho precisa ser formulado mediante um indivíduo que vive uma situação de reclusão, de violência, de sexualidade, de repressão e de estigmatização. A reformulação do Sistema Judiciário quanto à generalização da aplicabilidade de penas precisa caminhar em conjunto com a reconfiguração do que se entende, atualmente, por Educação, bem como com a reformulação do que se tem como meta quando se apresenta um livro a um leitor em potencial.

5

Projetos de Remição Penal: dois estereótipos exemplificadores atuais

Quem nós somos! Nós! Certo? Que tipo de pessoa somos? Que tipo de pessoa são vocês? Não é isso o mais importante? Não é esse tipo de pergunta que deveríamos nos fazer o tempo inteiro? “Que tipo de pessoa sou eu?”

Extraordinário, R.J Palacio

O processo educativo no espaço da prisão articula conceitos, muitas vezes, equivocados e contraditórios, principalmente, quando se pretende reduzir a educação à escolarização. A educação deve buscar ampliar os horizontes físicos, éticos, imagéticos, e intelectuais, contribuindo para o pleno desenvolvimento e a libertação do ser humano. Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de percepção, assumindo a compreensão do mundo, de si mesmo, da interlocução entre os dois.

Em contrapartida, privar uma pessoa da sua liberdade física ou de pensamento, significa encarcerá-la, retirá-la da convivência social regular, retendo-a em um espaço criado exclusivamente para mantê-la afastada do restante da sociedade. O processo de compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois se torna mais questionável e resulta em um processo de fragmentação das ligações entre o mundo externo e o mundo interno do preso.

Para um processo educativo eficiente dentro de penitenciárias, deve-se ter consciência dos interesses e das necessidades de aprendizagem da população carcerária e dos limites que a situação impõe sobre esse processo. Ao explorar a oferta da educação no contexto carcerário, é necessário inserir essa discussão no campo mais amplo da educação e da formação de jovens e de adultos, defendendo o argumento de que a educação em prisões constitui uma expressão da EJA, desenvolvida para uma população específica. A Rede Latino-Americana de Educação em Prisões (RedLECE) defende o emprego do conceito *educação para jovens e de adultos em situações de privação de liberdade*.

Não há dúvida de que a desigualdade econômica brutal, que leva à exclusão social, especialmente dos grupos mais vulneráveis, acentua níveis crescentes de violência e de criminalidade. O resultado mais concreto, segundo o jurista Cândido Rangel Dinamarco, em seu trabalho *Aspectos Polêmicos e Atuais dos Recursos* (2003), tem sido o crescimento assustador da população carcerária na grande maioria dos países do continente americano e da Europa, proveniente de dois fatores.

Primeiramente, o que se tem convencionado como o *penitenciário*, compreendido como o uso indiscriminado do encarceramento e de penas severas para resolver os problemas sociais e de segurança pública, em vista de legislações mais duras na condenação (impondo penas mais longas) e na liberação de presos (limitando os benefícios que abreviavam as penas). Em segundo plano, Cândido Rangel comenta o uso excessivo de prisão preventiva como fator que tem contribuído para aumentar a população encarcerada. No Brasil, o número de presos provisórios aguardando julgamento representa 43% da população encarcerada.

O jurista ainda aponta a baixa escolaridade como maior probabilidade de exclusão dos jovens da atividade econômica. O que o leva a concluir que a alta taxa de reincidência dos detentos poderia ser reduzida se, durante a reclusão, lhes fosse dada oportunidade de elevar sua escolaridade. Dados fornecidos pelo site do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) indicam que somente 26% dos presos estão engajados em alguma atividade laboral ou profissionalizante.

Há de se reconhecer a importância instrumental da educação desses presidiários, como maneira de ofertar a oportunidade para acessar a educação e a formação profissional, diminuindo as chances de reincidência no crime. Porém, diante desse contexto, a questão da educação precisa ser colocada de uma forma mais ampla. De um lado, a oferta de educação tem sido limitada em quantidade e qualidade. A abrangência da oferta é fundamental, no sentido de alcançar uma educação para todos. Contudo, a qualidade do processo educativo, que inclui formação e salários apropriados para os educadores, materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados além da elaboração de um projeto político-pedagógico

deveria articular escolarização com outras atividades educativas não formais, de formação profissional, de leitura, de cultura e de educação física.

Atualmente, dois projetos que articulam remição prisional e leitura são observados como referência pelo Depen: *Leitura nas prisões: uma janela para o mundo* e o *Reeducação do Imaginário*. O primeiro é, atualmente, aplicado em quatro penitenciárias federais, entre os municípios de Porto Velho (RO), Mossoró (RN), Campo Grande (MS) e Catanduvas (PR). Estruturou-se, em 2010, a partir de uma parceria entre a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), os ministérios da Cultura, Educação, Justiça e Desenvolvimento Agrário e o Depen (Departamento Penitenciário Nacional).

O objetivo do *Leitura nas prisões* é promover oficinas de Leitura para os presidiários e para os servidores do Sistema Penitenciário Federal, ministradas por escritores voluntariamente vinculados à Unesco⁴, que usarão livros comprados pela própria instituição, com o enfoque especificamente em Leitores adultos e jovens em formação. A tarefa da equipe de tratamento penitenciário é garantir a continuidade ao trabalho iniciado, tornando a atividade de capacitação permanente. Investiu-se, também, na criação de Pontos de Leitura para os presos, os familiares e os servidores. O investimento de todo projeto ficou em cerca de 160 mil reais, dinheiro proveniente de parcerias entre os órgãos envolvidos. A raiz deste projeto está no *Proler nas prisões*, experiência realizada no Presídio Regional de Vitória da Conquista (Bahia) a partir de 1994.

Já o projeto *Reeducação do Imaginário*, que acontece no Presídio Regional de Joaçaba (SC), parte de uma estrutura diferente. Consiste na distribuição de obras clássicas, adquiridas em edições de bolso, aos presos da comarca, para Leitura e posterior cobrança de pontos em entrevistas com o juiz Márcio Umberto Bragaglia e com seus assessores. Os participantes que demonstram compreensão do conteúdo, de acordo com suas capacidades de Leitura, podem ser beneficiados com a remição de quatro dias de suas respectivas penas.

⁴ O serviço de voluntariado é acessível a qualquer pessoa que tenha um texto publicado, digital ou impresso. Basta realizar o cadastro no próprio site da Unesco. Uma tentativa pessoal de cadastro revelou-me a dificuldade em realizar o procedimento, pois é necessário preencher um extenso formulário e a resposta de aprovação leva em torno de 90 dias.

Os quatro módulos dividem-se entre as obras de Fiódor Dostoiévski (Crime e Castigo), Joseph Konrad (O coração das Trevas), e variados títulos de William Shakespeare, Charles Dickens, Walter Scott, Camilo Castelo Branco e outros autores, recomendados por intelectuais como Otto Maria Carpeaux, Olavo de Carvalho, Harold Bloom e Mortimer J. Adler. O projeto é feito sem mediador, sem diálogo. Segundo o juiz Bragaglia, que vê a proposta de remição como ponto de partida, mas não como fator determinante para a permanência no projeto (Bragaglia, s.d.):

O projeto visa à reeducação do imaginário dos apenados pela Leitura de obras que apresentam experiências humanas sobre a responsabilidade pessoal, a percepção da imortalidade da alma, a superação das situações difíceis pela busca de um sentido na vida, os valores morais e religiosos tradicionais e a redenção pelo arrependimento sincero e pela melhora progressiva da personalidade, o que a educação pela Leitura dos clássicos fomenta.

Bragaglia defende a remição da pena por estudo a partir da perspectiva de que a própria sociedade é beneficiada, uma vez que, de volta às ruas, os ex-detentos teriam passado por um trabalho de aprimoramento humano que pretende evitar a reincidência criminal. Caberia, também, à sociedade não insistir no estereótipo “uma vez bandido para sempre bandido.” (Athayde, 2005: 97). Embora muitos destes valores possam ser verdadeiros, percebe-se que a linearidade está equivocada, assim como certas metas.

O ciclo do projeto fecha-se em entrevistas - sempre gravadas - que intencionam deixar o detento à vontade para relatar impressões e opiniões de Leitura, partindo, muitas vezes, da indicação *conte sobre esse livro como se nós fossemos um amigo que você encontra na rua e pergunta – o que é que você está lendo aí, sobre o que é isso?*. Certamente, essa característica é uma das mais positivas do projeto, pois dar espaço para a viva voz dos detentos já é um avanço no registro da experiência.

Desses dois referenciais de projetos literários, que trabalham em conjunto com a remição penal, tomam-se os seguintes questionamentos: *A figura do*

mediador de leitura não seria fundamental no processo de subjetivação pela leitura quando se colocam, em cena, apenas aqueles que pouco contato tiveram ou têm com os livros? A elaboração de uma resenha como comprovação de leitura afirma a resignificação do indivíduo dentro da sociedade? As metas em expectativa visam à emancipação ou à formação de "intelectuais"?

5.1 Leituras na prisão: uma janela para o imaginário

As informações pertinentes ao projeto *Leitura nas prisões: uma janela para o imaginário* foram trazidas, principalmente, por de três vias: narrativa exposta no livro biográfico *Como água do rio* (2012), de autoria de Sacolinha, um dos formuladores e agentes do projeto; contato telefônico com o próprio autor, que se mostrou bastante receptivo para falar da estruturação do *Leituras na prisão* e de sua vivência como mediador de literatura para detentos e com a Administração da Penitenciária de Catanduvas que, apesar de recusar fornecer informações por e-mail, possibilitou alguns breves comentários sobre o cotidiano da prática do projeto.

Sacolinha é escritor formado em Letras, pela Universidade Federal de Mogi das Cruzes. Dentro da Secretaria de Cultura do município de Suzano, desenvolveu programas de incentivo à leitura, como a *Associação Cultural Literatura no Brasil*, razão pela qual foi convidado para participar da organização do referido projeto de Literatura e Remição Penal.

Para a realização do *Leituras na prisão*, cada uma das quatro penitenciárias federais, localizadas em Catanduvas (PR), Campo Grande (MS), Mossoró (RN) e Porto Velho (RO), recebeu do MinC dois Pontos de Leitura, compostos por um acervo de 650 títulos de literatura brasileira, estrangeira, infantil e juvenil, DVD's, enciclopédias, e mais: mobiliário, computador e impressora, que ficam à disposição de internos e de servidores, bem como das famílias dos internos durante as visitas.

Escritores vinculados à UNESCO, cujos nomes são preservados pelo órgão, realizam oficinas de leitura para presos e para servidores em todas as unidades, utilizando, como base para a escolha dos livros, a coletânea *O pequeno livro das grandes emoções*, elaborada por Rosa Amanda Strausz, uma das agentes de Literatura da UNESCO no Brasil. A coletânea, logo no prefácio, afirma seu compromisso de ser apenas uma sugestão de autores e de textos – Mário Quintana, Clarice Lispector, Vinícius de Moraes - sem nenhum fim didático, e pensada, principalmente, para leitores adultos e jovens em formação.

O *Leitura nas prisões* recebeu um investimento de R\$ 160 mil por parte do Ministério da Cultura, seguindo um dos eixos de ação do *Plano Nacional do Livro e da Leitura*, a democratização do acesso com conquista de novos espaços de leitura. Cada penitenciária integrante já contava com os livros doados pelo Programa de Bibliotecas Rurais *Arca das Letras*, que também fez cursos para a capacitação de agentes de leitura em todas as unidades. Os acervos foram ampliados com doações de familiares dos internos e de instituições parceiras, o que propiciou acesso a mais títulos.

Com a doação dos Pontos de Leitura, as unidades passaram para uma nova fase de qualificação da equipe para incentivar a prática de leitura, reconhecendo-a como uma forma de aproximação do preso à sociedade e de descoberta de novas possibilidades de vida. Nesse desenvolver, abarca-se, também, a integração e a valorização dos servidores que atuam nas penitenciárias federais. A fim de uma apreensão mais particularizada do *Leituras na prisão*, optou-se por focalizar seu desenvolvimento na Penitenciária Federal de Catanduvas, uma vez que, também dessa forma, tornou-se possível observar a rotina de um projeto que requer a movimentação dos detentos dentro de uma Penitenciária de Segurança Máxima. Sua estrutura conta com 208 celas individuais e com 12 celas de isolamento.

A regulamentação do atendimento educacional no Sistema Penitenciário do Paraná decorre das *Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais*, aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que foram homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Uma consequência prática dessa norma é a obrigatoriedade de que cada Estado da Federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões. Do ponto de vista da *Constituição Federal* e da *Lei de Execução Penal*, o indivíduo preso tem preservado seus direitos constitucionais de acesso a programas educacionais, de escolarização e de profissionalização. O desafio é de que forma tornar realidade o que é assegurado pela lei.

A biblioteca da penitenciária de Catanduvas, onde acontecem as atividades de leitura e de mediação, uma vez a cada dois meses, localiza-se a área do prédio

que comporta as celas. Por isso, em períodos de rebelião, qualquer trabalho na biblioteca é suspenso. Os detentos - participando sempre voluntariamente -, em grupos de, no máximo, vinte, deslocam-se, sempre sob a vigia de nove agentes penitenciários, que participam da organização dos grupos e que permanecem na fiscalização dentro da biblioteca até a volta dos detentos às celas.

Não são estipulados critérios para decisão dos detentos que integrarão um mesmo grupo, tudo parte de uma escolha pessoal dos agentes penitenciários. Da mesma forma, quando, raramente, há mais inscritos do que o comportado pelas vagas, a decisão sobre quem serão os participantes e quem não entrará naquele momento no projeto fica a cargo dos agentes. Dentro da Penitenciária, no prédio que comporta as celas, ainda há dois Pontos de leitura, espaços com mesas e livros, destinados à leitura dos próprios agentes penitenciários e dos familiares dos detentos.

Quando chegam à biblioteca, os detentos são novamente colocados atrás das grades, em celas que contêm cadeiras, mesas e livros, separados do mediador de leitura. Já no primeiro contato, recebem as instruções de como devem se comportar enquanto estiverem ali. A orientação é de que permaneçam sempre sentados e façam suas colocações apenas quando permitido pelo mediador. Um cronograma lhes é apresentado, junto a uma lista de livros disponíveis para leitura. Note-se que a lista é modificada a cada seis meses, mas sempre traz obras ficcionais de escritores apontados na coletânea *O pequeno livro das emoções*.

Cada apenado tem o direito de escolher qual livro lerá naquele período. Além disso, em todos os encontros, eles são lembrados de que, para todo e qualquer livro, são destinados doze dias de leitura, término do prazo para entrega de uma resenha escrita que, se considerada como comprovação de leitura pelos próprios mediadores que participam do projeto, concederá ao apenado a redução de quatro dias de pena. Ressalta-se que o número máximo a ser reduzido é de quarenta e oito dias anualmente. Após esse limite, a leitura é estimulada apenas como fonte de conhecimento, de reflexão e de prazer.

Os apenados somente encontram com o mediador de leitura no momento da escolha do livro e, posteriormente, na data de entrega da resenha, quando, novamente, em cela, são estimulados a falarem sobre suas experiências de leitura.

O mediador procura partir de questões como: *Qual o tema do livro? Com que personagem você mais se identificou? O que você faria se estivesse no lugar dele? O que vocêalaria para recomendar o livro para alguém?* O diálogo, então, acontece regulado pelo mediador, mas de modo informal, com colocações que pretendem a reflexão e a promoção do livro exposto, a fim de incentivar a leitura deste por outros.

Em seguida às discussões, que devem levar em torno de 30 minutos, os apenados tem 50 minutos para elaborarem uma resenha de, aproximadamente, 30 linhas, que contenha informações que possam comprovar a leitura atenciosa. Não é permitido qualquer tipo de consulta ao livro resenhado. Recebem, por fim, instruções de não utilizarem gírias e são apresentados a algumas construções linguísticas que podem utilizar ao longo de seus textos, como: *os personagens são XXX, e os laços familiares que os unem são XXX. Os lugares que aparecem na narrativa são XXX. No início da narrativa XXX. No meio da narrativa XXX. No final da narrativa XXX.*

É importante destacar que o diálogo que precede a resenha não conta como critério de avaliação e de comprovação de leitura, somente a resenha entregue. Além disso, nos autos avaliativos do projeto, arquivados na Secretaria de Educação do Paraná, todas as resenhas elaboradas até a presente data foram positivamente avaliadas pela Banca de mediadores, ou seja, nunca a resenha de um detento foi reprovada. Questionada ao telefone sobre esse ponto, a funcionária da Secretaria, que não permitiu sua identificação, apenas afirmou que tudo é feito em vista de melhorar a situação do detento.

Estas resenhas, segundo a mesma Secretaria, são sigilosas, logo, não podem ser divulgadas nem a critério de pesquisa, como também informou a Administração Penitenciária. Os resultados esperados pela Administração do presídio são percebidos no interesse crescente dos detentos pela leitura, pela vontade de participação no projeto e pelo bom comportamento, mesmo que as rebeliões no presídio ainda sejam uma realidade. Desde que o projeto foi posto em prática, não houve nenhum problema registrado durante sua realização. De modo geral, a Administração Penitenciária julga que os detentos se comportam bem.

Apesar da presença da figura do mediador de leitura, é possível perceber como sua participação é pontual, e não contínua e progressiva como deveria ser o papel da verdadeira mediação, da potencial ligação entre o leitor e o livro, pautado em um acompanhamento de leitura. Questiona-se, também, a proposta de resenha como resultado e o curto período temporal destinado à leitura. Nota-se, assim, que a troca e o compartilhamento de leitura por meio do diálogo não acontecem. Nem o diálogo entre o leitor e o mediador, nem entre a obra e o leitor, uma vez que a resenha já parte de um pressuposto esquemático. A leitura que não parte do diálogo peca, nesse caso, por não apresentar a contínua voz do mediador que poderia permitir, orientar e provocar uma leitura dialógica.

5.2 Recepção e mudanças de horizonte

O que se propõe como boa - e produtiva - leitura é ler dialogicamente o mundo em uma obra escrita, ler as marcas de um homem-sujeito que faz do mundo seu objeto de existência e de comunicação – homem que está no mundo. Entende-se esse homem como sujeito social transformador de seu meio, como fonte constante de acumulação de suas próprias experiências de vida articulada às das outras pessoas.

Para o devido desenvolvimento dessa leitura é essencial avaliar a obra escrita como linguagem mostrando o mundo, porque o revela, na medida em que o leitor se percebe refletido nela, ou dela se afastando, em repúdio. A linguagem, pensada como língua ou como discurso, é essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo que destruir a ligação que existe entre a linguagem e a vida. Nela, os lugares vazios indicam não que haja a necessidade de complemento, mas, sim, de combinação. O lugar vazio permite que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Entende-se, ainda, que “participar não significa que o leitor incorpore as posições dadas do texto, mas sim que aja, dialogicamente, sobre elas.” (ISER, 1974: 58).

A realidade lacunar do discurso advém do fato de que a linguagem não consegue recolher toda a realidade e suas circunstâncias ao mesmo tempo. Uma leitura dialógica se faz por meio de um processo em que ela, produtivamente, mostra-se como representação de uma consciência que busca revelar quem é o sujeito que lê e o quê. Nesse sentido, quanto mais se pratica a leitura, melhor se compreende possibilidades de vida, antes imperceptíveis no discurso hegemônico e analógico.

A leitura é processo, e não mero produto com fim específico, pois nenhuma leitura é definitiva e, neste sentido, cada leitura, sem excluir a do autor do texto, é determinada por um ponto de vista do qual emerge a recepção. O texto é soberano ao autor. O texto permanece, resiste às mudanças de cada leitura. Resiste à história. Ao mesmo tempo. O texto é a condição das leituras e as leituras realizam o texto, inserem-no no transcorrer. Essas percepções são amparadas pelo

conceito de Fenomenologia da Leitura, trabalhado por Wolfgang Iser em dois textos principais *A Interação do Texto com o Leitor* (1979) e *O Ato da Leitura* (1999) propõe uma abordagem sistêmico-comunicacional do processo de Leitura e discorre sobre os atos de apreensão pelos quais o texto se traduz para consciência do Leitor, como atividade de produção de sentidos.

A partir da visão do fenômeno literário como processo comunicativo, que ocorre na ausência do face-a-face, a dinâmica escolhida por Wolfgang Iser, para desenvolver o tema central dos seus textos, parte da apreciação do Leitor como o responsável por configurar a correlação entre os signos textuais, assemelhando-se ao processo de *Gestalt*, em que o todo, exposto diante dos olhos - a apreensão *total*-, não é a soma das partes, mas uma terceira categoria.

Afirma-se a Leitura como produção de sentidos, construção social e subjetiva ao mesmo tempo. Além disso, é fundamental pontuar que Iser fala de um Leitor implícito, preparado para a recepção ativa da obra literária, uma referência no sistema de textos, cujo pleno sentido se alcança pelo processo de atualização realizado. O Leitor, segundo Iser, materializa as possíveis recepções de um texto.

A Leitura é definida como a relação dinâmica e recíproca entre o texto e o Leitor, pois os modelos textuais - artísticos - são apenas uma vertente da situação comunicativa (Iser, 1979: 47):

(...) a obra literária tem dois pólos que podem ser chamados pólos artístico e estético. O pólo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo Leitor. Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do Leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o Leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadas do Leitor (...) A obra é o ser constituído do texto na consciência do Leitor.

O sentido do texto é dado pelas interações que o Leitor pode fazer. Há um hiato entre o que está escrito e as possíveis recepções do Leitor, que se

enriquecem e se tornam mais criativas a partir desse instante vazio, ativador da produtividade de sentidos. A relação entre texto-Leitor só tem êxito quando alcança a mudança do Leitor, para isso, é necessário que o vazio entre o texto e o Leitor seja preenchido por novas experiências e por novos horizontes. Como observa Iser, em dois momentos, sobre a indeterminação da obra literária (Iser, 1999: 12):

Tal processo é ainda mais complexo pelo fato de que os textos ficcionais não se esgotam na denotação de objetos empiricamente dados. Sem dúvida, esses textos, como mostrou a discussão sobre o repertório, selecionam objetos empíricos. Mas a falta de pragmatização já indica que não mais se trata da designação dos objetos, mas sim da transformação do que é designado. A denotação pressupõe uma determinada referência para esclarecer em que sentido a designação deve ocorrer. Mas a despragmatização de textos ficcionais rompe com esse padrão de referência a fim de descortinar no designado o que não era visível enquanto a referência reivindicava a validade.

Se a linguagem existe para o outro e através do outro, o Leitor é um ponto de vista movente por dentro do que vai apreender. Um olhar paradigmático sobre a interação inquietante obra-Leitor permite que se pense na estrutura sintática da frase como o ponto de partida para as percepções, como condição para que o texto se transfira para a consciência do Leitor, pois o que o Leitor pode projetar é determinado pelos esquemas textuais: ele não tem total liberdade diante do texto. A apreensão do texto acontece em fases de Leitura, pois o leitor não tem acesso ao texto como um todo, mas em um caminhar passo a passo.

Em um processo de *retenção* do que está escrito - uma estrutura sintática já conhecida-, o Leitor inicia sua primeira fase de Leitura e cria expectativa em relação ao que virá, à continuação do sintagma. Esta expectativa esboçada pode ser cumprida ou não, variando de acordo com fatores subjetivos. “A multiplicidade das interpretações de um texto indica que estas seleções subjetivas não são idênticas, mas passíveis de compreensão intersubjetiva”. (ISER, 1999: 27). A Leitura torna-se um percurso individual e constante de reorganizações / correções, entre retenção e protensão, memória e expectativa.

É justamente quando a expectativa não se conclui e formam-se articulações tangenciais ao óbvio que o texto ganha em produtividade e o Leitor é convidado ao envolvimento e à participação mais ativa, pois, no momento do hiato, passado do leitor e futuro do texto convergem na busca de coerência, base necessária para todo ato de *apreensão*, próxima fase de Leitura. O Leitor reage em relação aos agrupamentos que ele mesmo produz e experimenta o sentido do texto como realidade, dessa maneira, “o sentido da obra ganha o caráter de evento” (ISER, 1999: 46) e sua presença no texto não se torna apenas reconhecimento de experiências familiares, mas a consciente reorganização entre estas e as novas experiências estéticas, que não estavam em seu horizonte.

Põe-se em questão, assim, a assimetria entre o texto e o Leitor, onde termina a contribuição dos signos e começa a do Leitor. Iser aponta o surgimento de uma realidade complexa, em que a diferença entre sujeito e objeto desaparece e formam-se sínteses passivas (Iser, 1979: 55):

O texto, em si, não é expectativa nem memória; por isso, a dialética de previsão e retrovisão estimula a formação de uma síntese, permitindo a identificação das relações entre os signos; em consequência, a equivalência destes se torna representável. A natureza de tais sínteses é bem peculiar. Elas não se manifestam na verbalidade do texto, tampouco são o puro fantasma da imaginação do Leitor. A projeção que aqui se realiza pode ser duplamente definida. Por certo ela é uma projeção que advém do Leitor; mas ela também é dirigida pelos signos que se “projetam” no Leitor. (...) essas sínteses se formam por baixo do limiar da conscientização, impedidas assim de se tornar objeto.

As imagens - objetos da representação -, que criamos na Leitura, são a chave para entender esse processo, pois se caracterizam por presentificar algo ausente ou não-dado, colocando o Leitor sempre na presença do representado e mediante a experiência de irrealização. A formação de representações provoca o afastamento momentâneo da realidade; ao voltar a ela, o Leitor é impelido a despertar, a perceber o próprio mundo como realidade passível de observação, a ocupar uma nova posição.

O processo de *irrealização* é característico dos textos ficcionais, uma vez que, nestes, os signos se abrem a algo novo, diferentemente do ordinário. O Leitor se irrealiza na imagem representada, “a irrealização é a condição sob a qual o não-dito da relação entre os signos aparece na imagem como real para o Leitor. (...) a configuração de sentido produzida pelo Leitor pode tornar-se experiência” (ISER, 1979: 63), de acordo com o campo temático do texto e com o repertório textual do Leitor - situação e conhecimentos sociais, culturais, vivências passadas, expectativas futuras. Percebe-se, assim, que a Leitura relaciona-se a outras manifestações culturais, ela é uma atividade interdisciplinar.

Para que o Leitor esteja em cena, é necessário que o texto exerça influência sobre ele, que o provoque a formulações espontâneas, despertadas a partir de orientações de outrem. “Nesse sentido, a Literatura oferece a oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não dito.” (ISER, 1979: 93). O caminho da formação / conscientização do sujeito-Leitor começa com a percepção de seus próprios horizontes e abarca a incorporação do novo, do dito e do não-dito, mostrando-o que ele não é um sujeito pronto e definido, e que a Leitura deve ser apreendida na relação dialética entre texto, Leitor e sua interação.

O texto é considerado como reformulação de uma realidade já existente, como âncora para as atividades imaginativas e perceptivas do Leitor. *A avaliação de um resenha seria realmente a melhor forma de perceber se esse leitor conseguiu entrar em cena?*

5.3 Reeducação do Imaginário

Atualmente, a penitenciária regional de Joaçaba passa por uma crise. A Justiça interditou parcialmente o Presídio, no Oeste catarinense, e restringiu a entrada de novos presos. Agora, só podem ser colocados no presídio presos detidos em Joaçaba, Herval d'Oeste, Capinzal e Catanduvas. A decisão foi tomada a pedido do Ministério Público de Santa Catarina, em vista da superlotação. A unidade prisional tem capacidade para 100 detentos, mas abriga 185 presos. Há detentos de Campos Novos e Curitiba, também na região Oeste, e de Araranguá, no Sul, e Florianópolis.

A problemática deriva de que várias cidades do Oeste desativaram as cadeias públicas e os demais presídios da região, também superlotados. O Departamento de Administração Prisional (Deap) afirma, em nota pública no jornal da região – *O Quinzenal* (15/01/2017) - que está fazendo a contratação temporária de agentes para a nova ala do presídio de Chapecó. Quando isso estiver concluído, alguns dos detentos de Joaçaba vão ser transferidos. Embora as reformas ainda caminhem com lentidão, a assessoria do presídio divulga que a execução do projeto *Reeducação do Imaginário* não fora negativamente influenciada.

Para melhor compreensão e análise do projeto Reeducação do Imaginário, buscou-se contato, inicialmente, por e-mail, em Julho de 2014, com a comarca do juiz Márcio Humberto Bragaglia. As poucas respostas advindas apresentavam como dado comum a indicação de que a pesquisa fosse realizada a partir de dados fornecidos na *Internet*. Após outros insistentes e consecutivos e-mails, um número de telefone foi fornecido para que o contato pudesse ser feito diretamente com a assessoria de imprensa do referido juiz. Prioritariamente, dessa forma, realizou-se a coleta e a organização das informações que seguem.

O *Reeducação do Imaginário* acontece apenas na penitenciária de Joaçaba e apresenta fundamentação, redação e aprovação institucional do próprio juiz Bragaglia, que responde por sua autoria e execução. Apesar disso, o projeto constantemente é colocado em discussão entre os assessores da comarca, para que possam sugerir contribuições para possíveis melhoras de seu desenvolvimento.

O apoio governamental e financeiro apoia-se na Portaria Interna nº13, registro 002.31, que incentiva a criação de projetos que busquem soluções para a

alta taxa de criminalização atual. A principal motivação para a criação de um projeto de articulação entre Leitura e Remição Penal partiu da observação de que os números de reincidência criminal dentro do presídio de Joaçaba (SC) estavam triplicando a cada ano. Além disso, os conflitos entre os próprios detentos, tornavam-se mais comuns, rotineiros e violentos.

Mostrou-se necessária uma medida que, ao mesmo tempo, pudesse agir sobre a questão da violência dentro da penitenciária, bem como sobre a formação humana do detento, para que este pudesse almejar uma perspectiva nova de vida, afastada da criminalidade. Atualmente, o projeto é avaliado pela Corregedoria-Geral de Justiça de Santa Catarina, como *boa-prática* do Poder Judiciário Catarinense, de acordo com decisão proferida nos autos: Nº. 0013295-90.2012.8.24.066.

Já leitor de longa data do filósofo Olavo de Carvalho, Bragaglia enxergou em suas lições as premissas necessárias para elaborar uma proposta que visasse, sobretudo, ao fortalecimento do caráter daqueles que se encontram em situação de reclusão e de estigmatização, e que, muitas vezes, veem o crime como único viés de possibilidade. A literatura entra como instrumento capaz de atuar na ascensão do caráter em vista da possibilidade de olhar para outras experiências humanas, que podem ser absorvidas e refletidas (Bragaglia, s.d):

o exercício de qualquer atividade intelectual séria, e mesmo para a orientação pessoal e prática do indivíduo no curso de sua vida, é imprescindível um prévio trabalho de fortalecimento do próprio caráter. A grande literatura é um instrumento poderoso neste sentido porque permite que a experiência humana do real, conforme percebida e registrada pela voz dos mais talentosos e sinceros autores, seja absorvida e refletida ao máximo.

O projeto, implementado na Vara Criminal da Comarca de Joaçaba e apresentado por Bragaglia, em 2012, em palestra aberta a todos os cidadãos do município, visa à reeducação do imaginário dos apenados pela leitura de obras que apresentam experiências humanas sobre a responsabilidade pessoal, a percepção da imortalidade da alma, a superação das situações difíceis pela busca

de um sentido na vida, os valores morais e religiosos tradicionais e a redenção pelo arrependimento sincero e pela melhora progressiva da personalidade. Interessante notar como alguns *insights* de administradores convergem para pensamentos de clássicos, como aponta Martha Nussbaum (2004).

Estruturada a proposta, o projeto seguiu para elaboração de algumas regras a serem obedecidas, tanto pelos apenados, quanto pela gestão da penitenciária. Um ponto importante refere-se ao fato de que as restrições para participação não levam em conta o crime cometido ou a ficha criminal do detento. Fica a critério da penitenciária organizar os grupos que serão dirigidos em conjunto para a biblioteca ou para as salas especiais onde ocorrem as atividades de aferição da leitura. A assessoria revelou que, algumas vezes, há uma real dificuldade de deslocamento dos detentos, mas, até o dado momento, ainda não havia acontecido nenhum conflito proveniente disso.

Já quanto à rotina dos detentos, há maiores exigências. Todos os presos participantes do projeto também devem trabalhar em atividades internas ou, excepcionalmente, externas, sob fiscalização. Esse dever tem como objetivo não tratar a leitura apenas como forma de diminuição de pena, de ocupação em tempo integral. Ao contrário, os apenados, voluntariamente, devem reservar horas de seu descanso para a leitura, pois exercem uma série de funções no presídio, como trabalhos na cozinha, limpeza, artesanato, fabricação de sapatos em parcerias com empresas locais fiscalizadas.

Um dos objetivos indiretos do projeto é exatamente ocupar o tempo livre com *alta cultura*, após o trabalho, tempo este que talvez fosse dedicado a futilidades ou mesmo ao planejamento de novos crimes. Segundo os relatórios e prestações de contas do Conselho da Comunidade local, que participa ativamente da gestão do presídio e que apoia o projeto, os valores obtidos pelos presos com seu trabalho são usados em parte no próprio sustento interno - aquisição de comida e objetos de higiene pessoal - e em parte são remetidos aos seus familiares.

Os livros usados no projeto não custam ao contribuinte. Quem paga por eles são pessoas que cometem pequenos delitos, desde que sem antecedentes

criminais - delitos como lesões culposas, ameaças sem consequências outras, delitos de trânsito - como condição para evitarem a deflagração de uma ação penal. Adquirem as obras em edições de bolso e as entregam no prazo estipulado, acompanhadas da nota fiscal. Posteriormente, os livros são remetidos ao presídio. Lá, os participantes os recebem com as instruções por escrito: leiam em um prazo de 30 dias, dialoguem sobre a leitura e anotem dúvidas que possam ser importantes. Tudo isso sem a participação de qualquer mediador de leitura.

Para ser aprovado no projeto e conseguir os dias de redução da pena, os detentos devem passar por entrevistas e por uma prova escrita - resenha literária - que comprove a verdadeira leitura e reflexão. As entrevistas com os presos, gravadas em áudio, são conduzidas pelo juiz de Direito Márcio Umberto Bragaglia e pelos assessores jurídicos Grasielle Juliana Christ e Augusto Cesar Becker.

Os condutores do projeto afirmavam-se inspirados pela ideia de educação do imaginário pessoal, adaptando-a aos seus universos de trabalho. Todos os instrutores do projeto *Reeducação do Imaginário* deveriam, previamente, aterem-se às seguintes fontes: *A História da Literatura Ocidental*, de Otto Maria Carpeaux, *Como ler livros*, de Mortimer J. Adler e Charles Van Doren e *O Cânone Ocidental*, de Harold Bloom, além das diversas indicações em aulas, artigos e obras publicadas pelo próprio professor Olavo de Carvalho. Os primeiros livros a serem utilizados, pela ordem, são: *Crime e Castigo* de Dostoiévski, *O Coração das Trevas* de Konrad, *Othello* de Shakespeare e *Moby-Dick* de Melville.

O projeto estruturado pelo juiz Bragaglia deixa perceber que sua base fundamental está concentrada na distribuição do que o próprio juiz entende por *alta cultura*, que são as obras clássicas da literatura universal. Cobra-se que os condutores do projeto, seus assessores, tenham formação pautada em Olavo de Carvalho, assim como se pretende que apenados, em grande parte com escolarização que não avança o Ensino Fundamental II, tenham habilidade de ler obras consideradas com um teor linguístico rebuscado até pela crítica especializada.

A proposta ideológica de Olavo de Carvalho – estruturante deste projeto – é neoconservadora. Talvez, por isso, sua concepção de resgate social seja tão ligada à alta cultura e sem mediação, com elaboração de resenhas e afins. Cabe,

aqui, o questionamento se uma narrativa nesses moldes realmente seria a melhor escolha como ponto de partida para a formação de um leitor-cidadão consciente. *Os entraves linguísticos não gerariam um possível afastamento entre leitor e obra?*

Com a perspectiva de alcançar informações mais objetivas sobre a prática do projeto, solicitou-se à assessora que falasse um pouco mais sobre a primeira turma participante. Prontamente, ela pontuou o receio de que os detentos não se mostrassem interessados, visto que a participação deve ser voluntária, mas, ao contrário, houve um grande número de interessados no projeto. Os detentos tiveram a missão de ler *Crime e Castigo*, obra escolhida, nas palavras de Bragaglia, por seus evidentes efeitos *terapêuticos* no campo da tomada de consciência profunda e do arrependimento sincero.

Logo após a primeira reunião com a turma iniciante, decidiu-se prorrogar o período de leitura do primeiro livro de 30 para 60 dias, no intuito de deixar *Crime e Castigo* agir no íntimo de cada leitor, para que o livro exercesse a profundidade do seu impacto. Conforme depoimento da equipe do Gabinete da Vara Criminal, eles se dirigiram para as primeiras entrevistas com esperança nas ideias do projeto mas, ao mesmo tempo, sem muita certeza do que ouviriam dos apenados, se eles realmente haviam se dedicado, se haviam trocado ideias sobre o livro, se haviam captado de alguma forma importante a mensagem da obra, se a obra havia tido tempo de causar algum efeito catártico. Nota-se uma expectativa da equipe para ver se os apenados conseguiriam atingir as metas mínimas estipuladas por eles, segundo o que eles entendiam por *mensagem* do livro.

Na conversa inicial com o primeiro leitor, o detento A.J.M, identificado com as iniciais a pedido da assessoria do juiz Bragaglia, a equipe ressalta a grata surpresa de encontrar, mediante uma análise da resenha, um relato contundente do complexo enredo, com detalhes, elementos chave bem captados e uma errata, uma lista de erros encontrados pelo preso leitor no livro - erros ortográficos ou frases que, pela tradução, ficavam sem sentido. A equipe mostrou-se muito satisfeita, pois o primeiro *aluno* já havia mostrado que houve dedicação e debate interno sobre a história.

Nas entrevistas sequenciais - 16 homens e 7 mulheres - a equipe percebeu que os detentos se interessaram por *Crime e Castigo* e realmente o leram, alguns duas vezes, porque respondiam a todas as perguntas, na entrevista ou na prova,

ainda que com dificuldade algumas vezes, em especial pelos nomes russos. Alguns demonstravam grande entusiasmo com o enredo, como, por exemplo, um senhor idoso⁵, condenado por tráfico de entorpecentes, que levantava da cadeira para contar sobre os motivos que levaram o protagonista a cometer o crime, sobre seu coração bom no final da narrativa, sobre as razões da prostituição de Sônia.

Segundo a equipe, isso se repetiu em relação a vários detentos, merecendo destaque o grau de identificação pessoal de alguns deles. Como referência, a equipe falou de uma presidiária que chorava compulsivamente quando se aprofundava a discussão sobre arrependimento real e possibilidade de perdão, inclusive, com falas expressas ao crime por ela cometido.

Somente três, dos dezesseis homens entrevistados na primeira sessão, apresentaram sinais evidentes de capacidade intelectual reduzida ou de capacidade de expressão precária. Um apresentou resumo escrito, pois estava nervoso e não conseguia lembrar-se de detalhes específicos do livro por problemas de memória, o que pareceu verdadeiro, pois lhe foram feitas perguntas sobre alguns detalhes periféricos, e ele conseguiu se recordar, demonstrando que efetivamente houve leitura. As dificuldades não pareciam ser de apreensão.

Os outros dois tinham problemas de comunicação e não conseguiam se expressar com o grau esperado de qualidade, mas também foram aprovados por conseguirem expor a problemática da obra nos seus pontos estritamente essenciais, e isso sob advertência de que, na etapa seguinte, o rigor da avaliação seria redobrado e com o compromisso de se esforçarem para repassar melhor a informação do próximo livro. Isso porque, segundo a equipe, o objetivo do Projeto não é cobrar memorização por parte dos apenados, mas, sim, compreensão do conteúdo, dos símbolos, na busca por algum efeito no campo da tomada de consciência. Mais uma vez, as palavras da assessora revelam a criação de uma expectativa a ser atendida pelos apenados.

Com as mulheres, da mesma forma, a experiência havia sido interessante. Todas apresentaram relatos sólidos da obra, com opiniões pessoais provenientes de um possível debate em conjunto sobre a história. Inclusive, algumas apenadas confidenciaram que, ao final do dia, todas se reuniam e faziam um pequeno grupo

⁵ A assessora do juiz Bragaglia, principal fonte informativa sobre o projeto Reeducação do Imaginário, não se mostrou à vontade para revelar os nomes dos detentos que protagonizam as narrativas contadas por ela. De alguns, foi possível conseguir as iniciais; de outros cabe ao leitor atribuir-lhes nomes e rostos.

de estudo e de leitura conjunta. Além disso, enquanto trabalhavam na cozinha, discutiam o livro, em uma espécie de leitura compartilhada.

A equipe destacou que um ponto que chamou bastante atenção foi o modo como os participantes utilizam experiências de suas próprias vidas para integrar ou interpretar o texto. Muitas detentas caracterizaram o personagem Raskólnikov como um rapaz muito pobre vindo do interior, mas que passou a beber em demasia, o que teria sido a origem de seus problemas. A ligação do álcool com a derrocada de uma vida mostrou-se um tema sensível a esses leitores.

Outro tópico também muito presente na leitura foi os limites da intervenção divina. A maioria demonstrou acreditar na possibilidade de salvação por meio da oração. Da mesma maneira, as leitoras colocaram noções a respeito do arrependimento e da possibilidade de mudança do ser humano, inspiradas na cena em que a personagem Sônia lê uma passagem do *Evangelho de São João*, que relata a ressurreição de Lázaro.

As respostas foram, em alguns momentos, tão surpreendentes, que a equipe se declarou aliviada em ter gravado, em áudio, todas as entrevistas, como provas da autenticidade de inesperados relatos. O material gravado integra os processos de execução penal de cada detento e funciona como subsídio para a decisão de redução da pena pelo aproveitamento da leitura, podendo ser fiscalizado pela Corregedoria-Geral da Justiça, pelo Ministério Público, pela OAB e pela própria Defesa do apenado, resguardado o sigilo.

A equipe confessa que, assim como eles, inicialmente, ninguém espera muito em termos de educação de quem está preso. Alguns mal sabem ler, e só o aprendizado do manuseio de um dicionário já é algo inédito em suas vidas. Porém, viram algo surpreendente como primeiro resultado: detentos em quem não se depositava muitas esperanças deram entrevistas contundentes, demonstrando que leram a obra atentamente e, mais que isso, se interessaram pela leitura. Nenhum dos participantes tentou enganar a equipe de avaliação, ao contrário, todos procuraram responder aos questionamentos da maneira mais exata possível.

Entre os participantes do *Reeducação do imaginário*, há homicidas, estupradores, traficantes. Nas palavras da equipe organizadora, por mais que o sentimento social geral seja de repúdio pelo crime, de respeito às vítimas, de rigor no sentido de que haja o total cumprimento das penas impostas, algum dia, essas pessoas, por pior que tenham sido seus crimes, sairão livres de volta à sociedade.

Mata-se cruelmente e, em pouco tempo, se está novamente nas ruas, por culpa tanto de leis construídas por pseudo-intelectuais, que vivem distantes da realidade de insegurança e de medo que reinam no país, quanto da própria Justiça que, por vezes, abranda a legislação de formas assustadoras. Ainda que se administre a Justiça Criminal com rigor, cuidado e atenção preferencial aos direitos das vítimas, a prevenção específica e concreta que a prisão representa com a retirada de circulação do autor do crime é uma situação transitória. Por isso, é importante agir em termos de reeducação também.

Atualmente, mais de 60 presos participam voluntariamente do *Reeducação do Imaginário*. O juiz Bragaglia afirma que ainda é muito cedo para dizer se os objetivos de formação e aprimoramento do caráter, bem como se a ampliação do horizonte de consciência moral dos detentos foi ou será atingido. Ele acredita que a educação é um projeto sem qualquer garantia de resultados.

Entretanto, já consegue perceber que há reflexão por trás da leitura que os apenados fazem, de modo que é possível ver que estes livros poderão ajudá-los a ter novas impressões e perspectivas acerca de si mesmos e da realidade concreta. Por fim, o juiz ressalta que, se entre as centenas de presos que terão essa oportunidade única de lerem Shakespeare, Dostoiévski, Konrad, Castelo Branco, Goethe, sair meia dúzia de pessoas um pouco mais conscientes das responsabilidades de seus atos, fortalecidas no caráter e mais habilitadas para o inevitável retorno ao corpo social, já terá valido à pena.

Apesar de toda fundamentação teórica, organização e resultados em percurso, o projeto *Reeducação do Imaginário* coloca indagações sobre a necessidade ou não do mediador de leitura no processo desse leitor a quem se pretende reeducar um imaginário para que não mais seja dominado pela ideia do crime como solução ou único caminho de vida.

Aqui, defende-se a ideia de que a Leitura literária e a avaliação devem ser acompanhadas de uma troca constante e não ficarem restritas a um dia de entrevistas, com perguntas e respostas. Além disso, a figura do mediador é mister para a criação e construção de significados, uma vez que a mediação se torna um processo de intersubjetividades, resultante da negociação e da disputa de sentidos, que permite aos sujeitos ultrapassar e interpenetrar esses sentidos e gerar novas

significações. A mediação se opõe ao imediatismo, porque demanda o jogo dialético.

A partir dessa tessitura em diversas mãos, constroem-se múltiplas visões de mundo (Yunes, 2005, p. 11):

Ler é poder compartilhar o conhecimento sobre o mundo, nas praças, no ônibus em locais convencionais e não convencionais, o importante é permitir que a partir da leitura os usuários possam interpretar melhor toda expressão cultural e que dessa forma aumente sua capacidade crítica e o prazer de ler.

Seriam a subjetivação de um presidiário e a tentativa de alcançar uma dita igualdade social frutos de um Projeto Literário de Remição Penal que tivesse como culminância uma resenha crítica escrita após a leitura de uma obra da Literatura Clássica? Afirma-se a ineficácia de um projeto de Remição Penal que não presida de relações próximas ao diálogo entre um mestre ignorante e um espectador emancipado. Assim, em que condições receber a palavra do outro se torna um testemunho de igualdade ou de desigualdade? Qual o objetivo do Projeto instituído por Lei, formar detentos intelectuais ou ressocializá-los - emancipá-los? Quem pode emancipar e quem pode ser emancipado?

Em primeiro plano, um Projeto que vise à emancipação deve considerar que têm-se dois ignorantes em cena, tanto o mestre - mediador de Leitura -, que ignora os caminhos que o receptor pode percorrer, quanto o aluno - detento -, uma vez que toda forma efetiva de ensino / diálogo deve se fundar em uma relação de troca, fugindo ao máximo das ideias de instrução e de explicação de uma saber maior, pois estas preveem um mundo dividido entre sábios e ignorantes, entre capazes e incapazes.

São atestações da desigualdade. Se o mestre pauta-se sobre a lógica da explicação, da condução, acaba por desvalorizar as possibilidades de descoberta dos alunos, de leituras ocasionais e improvisadas. Perde-se, com isso, a abertura para uma reformulação poética do texto - *O que eu vejo? O que penso disso? O que faço com isso?* -, ao qual apenas é atribuída mais uma leitura normativa. É

esse princípio que define se o Projeto tem como objetivo a doutrinação ou a emancipação.

Se o mestre disseca um texto para o aluno, contribui para seu embrutecimento e anulação de sua vontade de busca. “Não é papel do mestre se preocupar com o que o aluno deve aprender, ele só aprenderá o que quiser. O interesse é sobre o que o aluno buscou, não sobre o que ele descobriu.” (RANCIÈRE, 2002: 93). Instruir é embrutecer, definir o certo e o errado retira a capacidade do aluno de pensar, encoleiriza-o.

Nisso está a diferença entre um mestre emancipador / ignorante e um mestre embrutecedor / sábio: O primeiro torna seu conhecimento objeto de saber, em uma relação de aproximação e afastamento, aceita que sua opinião não é uma verdade, interroga a si próprio, em um princípio de busca em conjunto com a liberdade do aluno, levando-o a procurar sua própria marcha além dos signos transcritos (Rancière, 2002: 87):

O mestre ignorante não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. Ele ignora a desigualdade das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições.

O segundo mestre, o *sábio*, interroga ao aluno para verificar o que ele aprendeu, se compreendeu o que lhe foi exposto, embrutece-o. Reafirma a distância entre si e o aluno, a desigualdade das inteligências. É a partir dessa lógica que funcionam os atuais projetos de Remição Penal pela Leitura. O mediador indica os métodos de leitura e aguarda por volta de um mês para conferir os resultados da avaliação normativa de seus alunos-detentos. *Pode um homem vislumbrar diferentes perspectivas de vida a partir dessas condições?*

5.4 Sensibilidade e comunhão: a Leitura em jogo

A premissa de que a atividade de Leitura pode atuar como modificador de um quadro social parte do pressuposto de que se pense em um movimento contínuo de alteração, em contrapartida a perspectivas que priorizem o aspecto funcional ou imediatista. Se ler é interpretar, criar sentidos, garantir coerência ao que é percebido, pode-se entender que, nessa troca, entre mundo e leitor, o leitor coloca-se como sujeito pensante, lugar inerente ao despertar da formação da consciência crítica. É nessa relação interativa que se constrói o sentido do mundo, por isso, a atividade de leitura ultrapassa a simples decifração de códigos, exige do sujeito que se inscreva no seu cotidiano como signo, apto a atribuir significados e, também, a significar.

O espectador, em uma relação que pretende a troca, não pode ser como o espectador do teatro tradicional, que somente olha, não conhece e não age. Deve ser um participante ativo em vez de ser *voyeur* passivo, comparando o que sabe ao que aprende de novo. O espectador deve sair de sua posição pacífica de observador, porque, “quanto mais ele contempla, menos ele é.” (Idem, p 101). O espectador emancipado olha, age, observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras informações de outras cenas, em outros tipos de lugares. Apropria-se da história a partir de uma tradução sua do mundo, de reelaborações. Consegue narrar sua história. A mudança parte da consciência de que ainda há tempo de mudar a própria história.

Perceber na relação mestre-aluno - espectador - a possibilidade de aprendizagens mútuas é, também, afirmar, junto a Jacques Rancière (2012), a igualdade das inteligências. *Se assim o é, o que faz um sujeito ser considerado mais inteligente que o outro?* A inteligência desenvolve-se a partir de uma necessidade de atenção e de busca, em episódios repetitivos que se reelaboram constantemente. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha e de combinação de ideias. “O homem é uma vontade servida por uma inteligência.” (Rancière, 2002: 137). A vontade de mudar é o estopim.

A partir da apreensão de inteligências igualitárias dispostas pelo mundo, pode-se elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, pode-se fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: “não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores.” (Rancière, 2002: 75).

A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências, o que não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as manifestações. O emancipado não é, necessariamente, um intelectual. Homens emancipados são Homens individuais, por isso, deve-se levar em consideração a distância entre o sujeito e a matéria ensinada, a liberdade e o tempo de caminhada de cada um (Rancière, 2002: 150):

A distância que o ignorante deve transpor não é entre sua ignorância e o saber do mestre, mas entre o que ele sabe e o que está aprendendo, não para ser um intelectual, mas para praticar a arte de traduzir, de por suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros, e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras.

A aprendizagem é norteadada pela veracidade, e não pela verdade, por isso, valoriza a fala, e não a escrita, porque “No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender.” (Rancière, 2002: 152).

Essas confabulações de nada adiantam se não forem postas em prática pelo mediador de Leitura, que deve ter a necessidade da partilha, da igualdade. O mediador é figura fundamental nesse processo, pois não é uma instituição, nem bandeiras que emancipam um homem, mas um homem que emancipa outro homem. A emancipação intelectual está sobre a instrução pública. *Existiria temor frente a uma possível emancipação social?* A ausência de uma norma interpretativa abre-se ao princípio da desrazão, da dissociação entre causa e efeito e da quebra com as impossibilidades sociais. Existe, assim, a valorização da lógica estética, que provoca efeitos pela suspensão dos fins representativos.

A Leitura, como atividade abstrata, não cria, por si só, soluções para problemas sociais, políticos ou ambientais, mas possibilita ao sujeito a participação em diferentes contextos que convocam a interação com o outro, o discernimento para perceber o conteúdo veiculado, a mensagem, os possíveis interlocutores, as ideologias e intertextualidades, as associações de ideias, a compreensão de situações postas, observando, conseqüentemente, o papel social desempenhado por cada unidade de interpretação.

Se emancipar é refletir sobre o que é e o que faz na ordem social, sobre o que fazer com o saber aprendido, o processo de subjetivação se dá a partir de *cenos de dissenso*: uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência. Toda situação é passível de ser fendida no seu interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação. Reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível e a distribuição das capacidades e das incapacidades (Rancière, 2002: 82):

O dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável, e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum. É nisso que consiste o processo de subjetivação. O dissenso é oposto à adaptação mimética ou ética das produções artísticas com fins sociais. Dissociação de certo corpo de experiência – sem funcionalidade, sem efeitos antevistos (indecibilidade do efeito), espaço-tempo neutralizados, olhar separado de qualquer prolongamento sensório-motor definido. Muda-se a paisagem do possível.

Uma sociedade emancipada ideal é uma sociedade de artistas e obras que se propõem a mudar os referenciais do que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos. Esse é o trabalho da ficção (Rancière, 2002: 87):

Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao real. É o trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de emancipação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação.

Esse trabalho muda as coordenadas do representável, muda a percepção dos acontecimentos sensíveis, a maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como o mundo é povoado de acontecimentos e de figuras. Contribui para desenhar uma paisagem nova do visível, do dizível e do factível. Forja contra o consenso outra forma de senso comum, formas de um senso comum polêmico. Formas dissensuais que se empenham em mostrar o que permanece invisível em uma enxurrada de imagens.

Pensar a Leitura como experiência de desrealização, de ensaios de vida, não representa uma visão inocente e idealizada, mas pressupõe a busca por obras que desloquem o leitor dos automatismos, de um ponto de vista estável, “onde o espectador seja confrontado com seu próprio descentramento” (GARRAMUÑO, 2014: 21). Narrativas que suscitem um vazio entre o significante e o que pode ser significado, que tenham como culminância de leitura não um questionário.

Avaliar a um sujeito leitor a partir de uma resenha ou de um conjunto de perguntas e respostas prontas vai de encontro ao próprio ato de ler, pois ler é uma ação de sensibilidade, de inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; expansão e ampliação da condição humana. Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e agir sobre ele. Infelizmente, a prática leitora, muitas vezes, parece corresponder ao uso estrito: há a compreensão do sistema linguístico, mas não a assimilação da informação.

Leem-se anúncios, quadros de indicação óbvia, como *não entre, proibido o uso de celular*, e, mesmo assim, pessoas entram onde não é permitido e usam celular em locais inapropriados. Ao não levar em conta essas mensagens, esses leitores mostram que deixam de observar o contexto, de perceber o entorno, premissas fundamentais para afirmação de uma consciência crítica que possa articular situações, opiniões, fatos, que propicie condições de intervenção, de

decisão, que seja transformada em conhecimento e saber. “Quem está informado pode, com mais rapidez e clareza, fazer escolhas.” (YUNES, 2010: 08). Perceber a capacidade que a Leitura tem de fortalecer a cidadania pode ser o estopim de um ciclo de mudanças para que ela não seja vista apenas sob a via da escolarização. Como bem assinala Eliana Yunes, no artigo *Pelo Avesso: A Leitura e o Leitor* (2010: 10):

Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal. De nada adianta “passar de ano”, obter um certificado, se não há mudança qualitativa de vida. Sem dúvida, a leitura por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio ao que se passa em tomo. O conhecimento de outras vidas, de outros tempos, de outras histórias, de outras culturas se oferece como contraponto.

Ler é interrogação, dúvida, ampliação diante das perspectivas iniciais das palavras. O problema da escolarização da Leitura transborda da escola para a sociedade, onde a prática da leitura é automatizada e padronizada. A leitura, que romperia padrões, permitiria novas interpretações das circunstâncias e colocaria a informação a serviço da vida pessoal e social, se esgota no pragmatismo dos *deciframentos*, onde a relação do leitor com o mundo se esteriliza, no incansável processo de tentar adivinhar o que o autor quis dizer ou de ter que decorar dados temporais sobre a publicação da obra, ou até, sobre a biografia do escritor.

As informações decoráveis sobre o texto ganham destaque, valorização; e perde-se espaço para a intuição, para as emoções. A sensibilidade fica relegada à menoridade, como se o homem fosse composto apenas pela razão e pela lógica de causa e consequência. As interações possíveis entre o leitor e seus múltiplos interlocutores, sejam os personagens ou pessoas reais de seu convívio, não são valorizadas como reconhecimento de outrem, de um outro sujeito que também tem o direito de pensar, de dizer, de querer. Retira-se da leitura uma potencialidade importante: a solidariedade com o que é pensado e exposto pelo outro.

Quantas situações de ódio poderiam ser evitadas se a educação dos afetos fizesse parte de um projeto cultural de cidadania? Como também observa Yunes

em *Leitura, a Complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo* (2002: 12): “é necessário reconsiderar o percurso das práticas leitoras como escolarização, que objetivam apenas aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases.” A Leitura, quando não é subtraída em sensibilidade e alteridade, abre caminhos para que o leitor exercite-se enquanto sujeito ativo e consciente, o que contribui para promoção da qualidade de sua vida social.

5.5 Remição por leitura: um quadro desafiador

Uma vez que a remição de dias de pena de reclusão a partir da comprovação da leitura de livros de ficção é uma assertiva prevista em lei, qualquer proposta de projeto baseada nesta formulação precisa se adequar às normas e aos critérios impostos. Mesmo que o projeto obedeça às leis que o regem, é importante buscar o modo a remição por leitura é tratada em seus regulamentos e quais os desafios ela ainda precisa enfrentar, seja sob o ponto de vista da leitura como forma de educação, seja sob a visão de tal trabalho intelectual como forma de efetiva redução de pena privativa de liberdade.

De acordo com a Portaria Conjunta JF/DEPEN N.º 276/2012, a participação do preso é voluntária: primeiramente, a ele é disponibilizado um exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com as obras disponíveis na Unidade (DEPEN, 2012, art. 3º). A obra pode ser lida entre 21 e 30 dias, e, para que os quatro dias por leitura possam ser remidos (DEPEN, 2012, art. 4º), o preso deve elaborar uma resenha *clara e fidedigna* sobre o que lera, como comprovação de seu trabalho intelectual. Caso a resenha não se adeque ao critério subjetivo de clareza e fidedignidade, não haverá a remição (DEPEN, 2012, art. 5º).

A avaliação das resenhas elaboradas é realizada por uma comissão específica, sem formação definida, presidida pelo Chefe da Divisão de Reabilitação da respectiva Unidade e composta por especialistas e técnicos de assistência penitenciária, bem como agentes penitenciários federais e servidores de instituições parceiras. Dentre os critérios de avaliação da resenha, encontra-se a necessidade de que esta não seja considerada plágio, que estejam limitada ao conteúdo abordado pela obra lida e que sejam respeitados os padrões de estética previamente estabelecidos, tais como respeitar parágrafo, não rasurar, respeitar margem e escrever em letra cursiva e legível. *Tais normas não parecem desconsiderar as subjetividades do leitor?*

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça publicou a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013 (CNJ, 2013), que busca uniformizar os critérios de

admissão da remição pela leitura em todo o território nacional. O mencionado documento traz consigo, sobretudo, uma clara valoração das atividades alternativas relacionadas ao estudo, devido ao fato de estas ampliarem a possibilidade de educação nas prisões (CNJ, 2013, art. 1º, I). Dentre as recomendações realizadas pelo CNJ, destacam-se a necessidade de se identificar tutores e educadores responsáveis pela atividade educacional (CNJ, 2013, art. 1º, II, b), a fixação de objetivos a serem perseguidos (CNJ, 2013, art. 1º, II, c) e os referenciais teóricos e metodológicos a serem observados (CNJ, 2013, art. 1º, II, d).

Esses elementos, no contexto da remição por leitura, seriam de extrema valia para o fortalecimento da leitura como uma forma de educação, na medida em que implicariam o estabelecimento de um programa pedagógico elaborado tendo em vista a capacidade de aprendizado do público alvo. Ainda que haja alguns problemas na recomendação expedida pelo CNJ, sua publicação já é instrumento de auxílio, uma vez que oferece regulamentação subsidiária para os presídios que não possuem seus próprios projetos de remição por leitura. Contudo, deve-se lembrar que a recomendação não tem caráter vinculativo algum, podendo os estados, inclusive, regulamentar a remição por leitura de forma diversa da sugerida pelo documento do Conselho.

Os estados de São Paulo, Mato Grosso e Paraná, por exemplo, já possuem regulamentação própria relativa à remição por leitura. Mesmo que em alguns estados esta remição seja, ainda assim, utilizada, a aplicação desregulamentada está longe de ser a ideal, uma vez que impede o acesso à informação a todos os presos e viola requisitos básicos de segurança jurídica, impedindo que o detento saiba quem analisará seu relatório ou como esta análise será feita. Isso acaba por desfavorecer qualquer organização concernente à utilização da remição por leitura como processo pedagógico.

A maioria das penitenciárias não possui regulamentação específica relacionada a esta matéria, por isso, podem utilizar a recomendação expedida pelo CNJ, mas esta não possui diretrizes suficientes para trazer efetividade ao potencial educacional da remição por leitura, na medida em que não estabelece parâmetros para a oferta de livros, que abarquem os mais variados níveis de escolaridade, para

a supervisão pedagógica, apoio e desenvolvimento das habilidades de leitura dos apenados e para a avaliação do relatório.

Os projetos de remição aqui apresentados, o *Leituras na prisão* e o *Reeducação do Imaginário*, entre outros existentes, merecem, ainda, algumas críticas, principalmente em relação à seleção prévia das obras a serem lidas, à seletividade penal na aprovação dos relatórios, e à necessidade de homologação da resenha por uma banca de avaliadores. A remição pela leitura parece exigir somente que o apenado leia um livro e elabore uma resenha sobre ele. Assim, em locais onde o projeto não foi implementado, o apenado tem direito de exigir tratamento igual ao de outras penitenciárias onde o projeto o fora. Não se trata de um benefício concedido pelo Estado, mas sim de um direito exigível pelo apenado.

Dessa forma, o mais adequado, tanto em termos de política criminal e educacional quanto no que se refere à legislação aplicável, seria que a União promulgasse uma lei regulamentando a remição por leitura, tanto por envolver o direito penitenciário, quanto devido ao fato de a remição por leitura, entendida como uma forma alternativa e complementar de educação, constituir uma das bases educacionais. A regulamentação heterogênea acarreta o acesso desigual à educação, pautada apenas na sorte do preso de estar alocado em um lugar ou outro. Tratando-se de um direito constitucional aplicável a todo e qualquer indivíduo, o direito à educação não pode ser limitado pela sorte ou azar de uns e outros, inclusive no que se refere a meios capazes de abrangê-lo.

Quanto ao argumento, muitas vezes utilizado pelas administrações penitenciárias, contra a patente necessidade de se estabelecer uma uniformidade no tratamento da remição, qual seja o de que a remição é um *benefício*, ressalta-se que a educação é um direito constitucional e seu incentivo por meio da leitura está consagrado por diversos documentos federais e estaduais.

A escolha dos livros a serem utilizados, *Crime e Castigo*, por exemplo, mostram que há um grande desafio para o projeto de remição pela leitura: ajustar a seleção para que seja compatível com a realidade das penitenciárias brasileiras. *Com uma população de cerca de 60% que não possui o ensino fundamental completo, pode haver entusiasmo apenas por saber-se que Crime e Castigo lhes é*

uma leitura disponível? A seleção de obras clássicas, com alto nível de abstração, palavras complicadas e carregado conteúdo semântico e gramatical, não se mostra nem vantajosa, nem adequada.

A limitação à leitura de obras clássicas é desnecessária, já que fora da prisão não há restrição às leituras. Selecionar ou restringir os livros que podem integrar o projeto parece mais uma tentativa de modificar, de alterar o modo de pensar dos que estão na penitenciária, destruindo a liberdade de pensamento do sujeito e retirando o foco do projeto: desenvolver o gosto pela leitura. Assim como ocorre fora da prisão, os apenados devem ter direito de selecionar suas leituras livremente. Um projeto que pretende incentivá-los a ler não deve impor limitações, aproximando-se do tradicional didatismo escolar. Ao impor tais limites, o projeto corre o risco de não conseguir convencê-los a gostar de ler de verdade. A mediação correta, neste caso, não como instrucional, ajudaria muito o crescimento do leitor.

O ideal seria que, em um primeiro momento, o detento encontrasse, em suas leituras, um meio de escape da lógica da prisão, para tanto, é essencial que seja livre para escolher o que mais gosta de ler. Em um segundo momento, o apenado pode sentir-se capaz de aprender, de criticar, de desenvolver suas habilidades como leitor, de conectar-se com o mundo a partir de suas leituras e de formar seu próprio conhecimento. Este processo torna-se possível a partir do despertar do gosto pela leitura e pelo estudo.

A escolha das obras e a prova final estruturada como uma resenha mostram, ainda, uma questão de seletividade e de exclusão: somente aquele que possuir formação educacional básica antes de ingressar na prisão poderá desfrutar da oportunidade educacional que a remição por leitura oferece. Dessa forma o processo de encarceramento fomenta a marginalização daquele que sempre esteve em condição de marginalizado, representado, no caso, por aquele destituído do acesso à cultura e educação básicas.

Por meio do processo de *prisionalização*, o condenado sequer é capaz de reagir para mudar sua condição, e acaba por incorporar a compreensão de si mesmo como eterno marginalizado, além de adotar, em menor ou maior grau, e de forma mais ou menos consciente, os valores, padrões e práticas vigentes no

sistema social da prisão. Desestimula-se a leitura daquele que se encontra em estágio inicial de sua formação educacional e, conseqüentemente, aborta-se a iniciativa do preso em busca melhorias em sua própria educação.

Mesmo que, curiosamente, os projetos aqui mencionados não apresentem quadro de reprovação, sabe-se que a análise e aprovação final ficam a critério de uma banca que não possui formação pedagógica para compreender o complexo e demorado processo educacional e para valorar, em um relatório de atividades, o aprendizado do preso em relação ao conhecimento anterior, e não à capacidade final. Por, usualmente, ter bases educacionais acima da média, a banca pode utilizar-se de seus padrões de coerência e coesão linguísticas para avaliar a redação do detento.

Além da análise da resenha por um comitê, o Conselho Nacional de Justiça atualmente exige que o trabalho produzido pelo preso seja aprovado pelo magistrado da execução penal. Assim, o detento que não conseguir escrever um relatório adequado aos padrões da legislação, devido a alguma deficiência em sua formação educacional formal, anterior à prisão, não recebe seu benefício, muito embora tenha tentado realizar a tarefa a ele entregue.

Há de se ressaltar que não existe documentação alguma acerca da forma como o magistrado deve analisar o relatório produzido pelo detento, podendo, o juiz, caso deseje, avaliar a compreensão e coerência dos relatórios de acordo com a sua própria. *Quando o apenado trabalha e usa o trabalho como forma de remição, não cabe ao juiz avaliar se o trabalho foi bem feito. Por qual motivo deveria, então, avaliar as resenhas?*

O desenvolvimento de estratégias de práticas leitoras, em conjunto com os projetos de remição por Leitura, pode também ser interessante e auxiliar o processo de crescimento e de descobrimento do gosto pela leitura. O apoio da comunidade e dos familiares pode também servir como um meio de incentivo, mediante a criação de grupos de leitura e de discussão das obras lidas, que facilitam a compreensão dos livros, criam espaços de debate e desenvolvem a crítica, a partir das múltiplas interpretações da leitura que surgem em um grupo. Dessa maneira, viabilizar-se-ia a integração entre os indivíduos apenados e a comunidade, o que seria uma maneira de reinserir, aos poucos, o indivíduo na

sociedade para a qual ele voltará. A educação na prisão também pode servir para reduzir os preconceitos dirigidos aos detentos, mediante o contato direto e o intercâmbio de experiências e ideias entre os que estão dentro e fora da prisão.

Assim, projetos de remição pela leitura, para que sejam um instrumento para o real aprendizado, devem ser capazes de oferecer uma gama de livros que podem ser escolhidos livremente pelos alunos. As oportunidades de leitura devem ser as mais variadas, tanto para englobar os mais diversos assuntos e aumentar o interesse em participar do projeto, quanto para não excluir ou selecionar apenas os que possuem alguma formação escolar prévia. O detento não pode se colocar como objeto que apenas recebe as informações ditadas.

A capacidade individual para aprender e as conquistas pessoais do detento devem, também, ser sempre valorizadas e reconhecidas. Por fim, a emancipação do apenado, para que seja capaz de compreender a sua própria situação de vulnerabilidade e para que não volte a ser submetido a processos de marginalização e de exclusão, mesmo após cumprir sua pena, deve ser um constante objetivo de qualquer projeto educacional dentro da penitenciária.

6.

Apresentação do projeto *Alçando Destinos*

Olhando as estrelas de longe, eu pensei: “E se eu tivesse um telescópio para observá-las?” De longe, elas parecem todas iguais, mas chegando perto, acho que eu descobriria as diferenças de cada uma. Quem sabe, uma é torta. Na outra falta um pedaço. A outra é mais apagada.

Estrelas Tortas, Walcyrr Carrasco

A partir do entendimento da Leitura como compreensão e produção de sentidos, é possível estruturar as bases teóricas de um projeto de remição penal que pense a formação do leitor-detento como um processo que o auxilie a relacionar aspectos relevantes do mundo a sua volta: a linguagem escrita, as intenções, o conhecimento, as expectativas, a interação do novo com o que já é conhecido, com o que está na memória, com o que é vivido no presente. Ao perceber sua interação com o mundo, pode-se recontextualizá-lo em direção a horizontes, inicialmente, imperceptíveis. O leitor, como produtor de sentidos, deixa de ser simples decodificador passivo, passa a ser agente de construção de significados.

Pensar o ato da Leitura por essa perspectiva é, também, observar que o texto não se esgota no papel, ele precisa do leitor. A Leitura é ação envolvendo um conjunto de elementos – o leitor, o texto, o contexto. Ler é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever o mundo. É neste sentido que a Leitura crítica da realidade pode constituir-se em um instrumento para relocação do sujeito no mundo. Problematizar a realidade o leva a cotejar outros caminhos. *Se ler é abrir portas, como pode a Leitura ser, principalmente, incentivada nas escolas - e instituições afins - com o objetivo de realizar uma prova didática que se baseia na identificação e na descrição das palavras e das formulações do enunciador?*

É necessário descaracterizar a Leitura como uma prática sem sentido e desmotivadora de localização e de cópia da palavra autoritária, seja do escritor ou do mediador - professor -, limitando-a mais a uma fixação do que dizem os

teóricos do que pode o texto dizer em si. Os projetos de remição penal aqui postos em análise, que, legalmente, integram os princípios do EJA, aproximam-se bastante da estrutura escolar tradicional.

Por isso, repensar suas estruturas significa, também, colocar em pauta a maneira como a Leitura vem sendo trabalhada em grande parte das escolas brasileiras. As principais questões que se mostraram equivocadas podem ser notadas em ambos os universos de educação: *A possibilidade de escolha da obra a ser lida não seria um fator de maior empatia? A linguagem rebuscada define se uma obra será mais eficiente no processo de formação de um leitor? Refletir sobre a Leitura não implica, também, compartilhamento? A elaboração de uma resenha ou a resposta a um questionário são as melhores formas de demonstrar que houve reflexão e ressignificação a partir da leitura?*

Com base nesses questionamentos, a intenção deste capítulo é agregar a teoria exposta nos capítulos iniciais a uma proposta de reformulação dos atuais projetos de remição penal pela Leitura - quiçá dos programas escolares de Leitura como um todo -, que tenha como centralidade as seguintes premissas: escolha livre do objeto de leitura, compartilhamento oral e mediação constantes, inserção de participantes analfabetos a partir de adaptações das atividades e a escrita - ou gravação em áudio - concomitante de diários de leitura. Diários de leitura são registros que buscam relacionar a obra lida com situações do dia a dia; como as dificuldades e impressões de compreensão, os melhores momentos para leitura, as reações físicas e psicológicas que algumas passagens podem suscitar, a identificação ou repulsa a certos personagens, entre outros. Por enquanto, esta nova proposta de projeto intitula-se *Alçando Destinos*.

A ideia de incentivar a escrita utilizando um tipo de produção textual à margem do didatismo, e que parte do tom confessional e memorialístico, é uma maneira enriquecedora de conhecer e de compreender a cultura penitenciária em estudo, bem como de ressaltar o papel da memória na construção da subjetividade. Além disso, permite a apreensão individualizada de cada participante do projeto, uma vez que se torna possível observar as expressões utilizadas para nomearem-se, o modo como se colocam em relação aos aspectos espaciais e temporais.

Quando se busca escrever para registrar experiências, selecionam-se recordações, sentimentos, momentos alegres ou tristes, fáceis ou difíceis, memórias vividas que se escolhem registrar. Ressaltam-se dilemas mesmo que não propositalmente: *Como pretendo me revelar aos outros? Quais, entre os inúmeros saberes aprendidos a partir de minhas vivências, de meus valores e postura de vida podem possibilitar uma ação reflexiva sobre minhas práticas, que dê conta do que pretendo revelar?*

Os textos em primeira pessoa individualizam a generalidade de uma história social coletiva. Pode-se conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. Por meio dos textos em primeira pessoa, é possível aproximar-se das estruturas sociais instituídas e da vida cotidiana, por isso, podem fornecer pistas que possibilitem elaborar novas propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação dos detentos. O diário de leitura, como um gênero biográfico, encontra-se entre a norma e a espontaneidade. É ambíguo porque, se revela um discurso singular, individual, carrega também os códigos de uma sociedade, de uma época, de uma categoria social: *Que assuntos elegem? Que linguagem utilizam?*

Desse modo, a prática de escrita do diário de leitura pode levar o leitor a apropriar-se do texto e interagir com ele, a inserir sentidos e visões muito mais amplas, a tirar conclusões e fazer julgamentos sobre o conteúdo temático, a dar margem à imaginação, a estimular significados dos conhecimentos adquiridos, a direcionar seu raciocínio e sua escolha para enfatizar o que lhe parece ser mais importante, a definir o seu diário por meio da escolha do conjunto de ideias a ser desenvolvido, a escolher o tipo de organização temática pertinente, a decidir o estilo a ser empregado, que pode ser influenciado por valores, crenças e emoções, certamente, mobilizados na situação de produção.

Para a elaboração de um projeto de remição penal pela Leitura, observar a construção da subjetividade do detento é mais importante do que comprovar a leitura didática do livro por meio de uma resenha, pois este *sentir-se sujeito no mundo* pressupõe o entrelaçamento entre as formas de se colocar na escrita, os temas escolhidos para escrita e a interação com o outro. As escritas de si na privação da liberdade desafiam a uma prática de construção de si, colocando-os em frente ao *espelho*

de papel. Com esse procedimento, relacionam a imagem social àquela que constroem de si próprios, muitas vezes, como única forma de responder às inquietudes da sua própria vida e às condições existenciais a que estão submetidos.

Se o espaço da prisão tira a identidade do prisioneiro, é fundamental observar as representações de si colocadas pelos detentos ao atribuem sentido ao curso da vida, da leitura, ao percurso de sua formação humana, ao decurso da história. É nesse sentido que os diários de leitura são um processo simultâneo de investigação e de formação. Ao narrarem seus percursos, os sujeitos tomam consciência de si e de suas aprendizagens, passando a desempenhar, simultaneamente, o papel de atores e de investigadores de suas próprias vidas. Um pouco de ficção não poderia deixar de estar presente nesses textos, como forma de construir uma realidade a partir do lugar distanciado do contexto da própria vida. Arrumando, desarrumando ou reclassificando, os detentos vão construindo uma imagem, para eles mesmos e, às vezes, para os outros.

6.1 *Diários de Leitura*: um jogo entre memórias, leituras e escritas

Diários confessionais, diários de leitura, desenhos nas paredes das celas, notas de obituários, relatos de visita, fichas criminais; todos esses documentos, cada qual com a peculiaridade de seu próprio universo de composição, são *registros do cárcere*. Uns serão cobertos por tinta branca ou esquecidos em qualquer lixeira, outros, porém, acabam por serem eternizados em páginas que ganham o *status* de literatura, de memórias, de palavras capazes de denunciar, de dar a ver a quem está *livre* o contexto famigerado da prisão. *As Memórias do Cárcere* (2008) de Graciliano Ramos, publicadas postumamente, em 1953, são referenciais ao desnudar os dias de cárcere de um homem que afirma não saber ao certo o motivo do encarceramento, preso por dois anos - 1935 a 1937 - sem nunca ter sido interrogado ou processado.

Ainda preso, Graciliano tratou de fazer anotações detalhadas e extensas do que testemunhava. Porém, desfez-se delas por razões de segurança, guardou-as apenas na memória. O livro, escrito depois de sua soltura, divide-se em quatro partes. *Viagens*, a primeira parte, narra a prisão em Maceió, as cadeias por onde Graciliano passou no Nordeste e sua terrível jornada no porão do navio Manaus, rumo ao Rio de Janeiro, na companhia de outros presos, como os militares revoltosos da insurreição de novembro de 1935, em Natal.

Havia, também, passageiros comuns a bordo, até mesmo os que viajavam de primeira classe e olhavam entre indiferentes, curiosos e enojados aqueles que seguiam apinhados no porão. O ambiente era de fedor, de calor e de sujeira. O escritor encontrava refúgio no cigarro e nas notas que escrevia sobre a experiência em curso. Praticamente, não se alimentou no navio, recusava com nojo a comida, mesmo à custa da saúde.

Na segunda parte, *Pavilhão dos Primários*, Graciliano Ramos relatou sua estada em uma ala da Casa de Detenção no Rio de Janeiro. Lá conviveu com dezenas de presos políticos, em geral, acusados de envolvimento com a ANL ou com o levante de 1935, entre os quais muitos militares e dirigentes comunistas. Ali funcionava um coletivo que organizava o cotidiano dos presos políticos.

Destacavam-se lideranças como a do comunista argentino Rodolfo Ghioldi e do oficial Agildo Barata. O maior incômodo, nessa prisão, eram os percevejos, combatidos com afinco, mas sem êxito, pelo coletivo.

Realizavam-se de jogos de xadrez a sessões espíritas, de cursos educativos a rodas de samba nas celas e no espaço coletivo nomeado *Praça Vermelha*. Os presos preparavam até um noticiário noturno diário na *rádio libertadora*: um locutor de voz possante transmitia também notícias internacionais, como o andamento da guerra civil espanhola. A rotatividade dos presos, que circulavam de cadeia em cadeia, também era expressiva. No Pavilhão dos Primários, corriam histórias de quem passara por presídios bem mais duros, como a temível colônia correccional Dois Rios, na Ilha Grande, para onde Graciliano acabaria sendo transferido.

A terceira parte do livro, *Colônia correccional*, trata de sua passagem pela Ilha Grande, onde novamente passava dias praticamente sem comer. Lá os presos políticos conviviam com toda sorte de presidiários comuns, em condições precárias e promíscuas. Graciliano relatou, por exemplo, sua amizade com meliantes como um certo Gaúcho, orgulhoso de seu profissionalismo como ladrão. Contou também de companheiros de saúde mais abalada que acabaram morrendo quase como indigentes, caminho que, provavelmente, seria o dele, não fosse transferido após cerca de um mês preso ali, graças à mobilização de amigos e parentes no Rio de Janeiro, notadamente do já célebre romancista José Lins do Rego.

Talvez seja o trecho mais angustiante do livro, em que o autor narrou a sensação de aproximar-se da morte nas condições mais degradantes. Na parte final, *Casa de Correção*, o escritor comentou sua volta ao Rio de Janeiro, onde ficaria preso em novo local, reencontrando companheiros com quem convivera em outras prisões. Relatou episódios como a deportação de Olga Benário e Elisa Berger para a Alemanha nazista. Individual e coletivo, recolhimento e solidariedade, estranhamento e identificação com os outros presos são aspectos que se entrelaçam indissoluvelmente nas memórias do cárcere.

Escrever na cadeia foi não só um recurso para manter a dignidade do autor preso, registrando as arbitrariedades sofridas, mas também um meio de distinção

social, pois o fato de escrever dava-lhe prestígio, distinguindo-o. Em várias passagens, Graciliano comparou a situação dos presos à de animais vivendo em conjunto, como gado, formigas, cupins ou ratos. Ele nunca se conformou com a situação de viver em *curral*, como bichos, nem com a coisificação dos presos: “formávamos juntos um acervo de trastes, valíamos tanto como as bagagens trazidas lá de baixo e as mercadorias a que nos misturávamos” (RAMOS, 2008: 157).

Como manter a dignidade em uma situação dessas, sem se acanhar? Como preservar a personalidade e distinguir-se da manada? A resposta de Graciliano foi a escrita, as notas infundáveis que tomava e das quais mais tarde viria a se livrar, ainda quando preso. Ele as escrevia com intensidade proporcional à degradação a que era submetido. Mecanismo de defesa da própria dignidade em um ambiente de despersonalização, animalização e coisificação das pessoas. Todavia, ao mesmo tempo, revelava-se a consciência de que o ato de escrever traria relativos privilégios sociais, de distinção, o que atormentava o autor.

No meio da viagem ao Rio de Janeiro, que conduzia Graciliano preso no porão do navio Manaus, o padeiro ofereceu-lhe lugar em seu camarote, ao reparar que o escritor tomava “notas difíceis, sentado no caixão, enxergando mal na sombra densa, o nariz junto à folha, a valise sobre os joelhos servindo-me de escrivaninha” (RAMOS, 2008: 151). Por escrever, parecia pessoa distinta da massa de gente aglomerada no porão do navio. Ao conseguir conforto maior que o de seus companheiros que viajavam em condições abjetas, o autor sentiu-se envergonhado e confessou usar a vergonha como pretexto para parar de escrever, podia dispensar aquele recurso.

Se a escrita foi um refúgio para a sobrevivência no porão do navio, recurso para manter a dignidade e registrar as arbitrariedades sofridas, não deixou de ser também uma forma de distinção social. Em várias passagens do livro, Graciliano notou que escrever gerava prestígio, distinguindo-o entre os presos, os guardas e os dirigentes de presídio, que, por isso, o tratavam com alguma deferência num ambiente desumanizado. A cadeia não deixava de ser um microcosmo da inserção contraditória do escritor em uma sociedade como a brasileira.

É justamente a partir da percepção do valor da memória como substância de subjetividade em situação de reclusão que o gênero diário de Leitura mostrou-se uma boa opção para compor um projeto que articule Leitura e remição penal. Ler, ouvir, escrever, compartilhar são ações que provocam memórias e, nesse caminho, o exercício de pensar e de se encontrar entre vivências do passado, presente e futuro. É relendo a própria história que ela é reescrita. A memória configura uma atuação contínua na formação da própria subjetividade, pois, pouco a pouco, o ser vai se constituindo de suas vivências, seja para afirmar ou para negar o que viveu.

O diário de leitura traz uma proposta de articulação da leitura literária com a prática da produção textual. Nesse movimento retórico, auxilia a memória do leitor quanto aos valores sociais e formais presentes na obra lida, permite a construção de juízos sobre sentidos das entrelinhas, contribui para reflexão sobre o lido, sobre as dúvidas, os questionamentos que a obra suscita, guia referências culturais futuras, democratiza o saber, pois retira do mediador a característica de soberano diante das palavras expostas no livro.

A Leitura ganha em potencial afetivo e efetivo, de modo que se possa levar o aluno - detento - a valorar a obra lida e conduzi-lo a ação de escrever, destacando pontos que chamaram sua atenção na experiência leitor. A Leitura como réplica envolve sempre apreciação, emoção. A produção de diários de leitura, no ensino-aprendizagem, tanto na escola tradicional, como na Educação Prisional, pode propiciar o desenvolvimento de um nível mais alto de compreensão, estabelecendo-se um dialogismo constante entre o leitor e o mundo. Ler, nesse paradigma, é não identificar e não aceitar que o sentido do texto é unicamente e linearmente definível. A significação de um texto sofre a interferência dos aspectos afetivos e emocionais do leitor, levando-o a estabelecer relações entre o que foi lido.

O diário de leitura, como experiência pedagógica em sala de aula, ganhou força com a proposta da professora do curso de Jornalismo da Puc-SP, Anna Rachel Machado, para a disciplina *Comunicação e Expressão Verbal*, constituinte do primeiro ano. A professora elaborou um cronograma de aula em que seus alunos eram levados a registrar suas experiências leitoras à medida em que iam

diferentes tipos de textos por ela indicados. Ao final do curso, o material foi organizado em formato de artigo *Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*, que integra a coletânea *Linguagem e Educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais* (2009).

Como instruções básicas, os alunos foram solicitados a refletir criticamente sobre o texto lido, descrevendo o que ele lhes trazia de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, buscando aspectos do conteúdo e da forma textual que poderiam contribuir para sua aprendizagem, para sua prática de leitura e produção e para suas futuras profissões, relacionando a informação nova do texto lido a qualquer tipo de conhecimento prévio e levantando temas a discutir na sala de aula. Sua intenção era analisar os 79 diários a partir do levantamento das ocorrências linguísticas de maior frequência e propor um novo gênero textual a ser trabalhado em sala de aula.

Esse método de trabalho investigava a hipótese de que a presença de uma certa configuração de unidades linguísticas, mais ou menos específicas, permitiria discriminar grupos de textos com características discursivas semelhantes. Sendo essas unidades consideradas como o traço de determinadas operações realizadas pelo produtor sobre elementos do contexto e do conteúdo. Além disso, previa também que o levantamento dessas unidades permitiria a identificação das operações efetuadas pelos diversos agentes produtores, possibilitando uma melhor compreensão sobre as representações que os alunos mantinham a respeito da situação da ação verbal.

Dois grandes conjuntos de unidades linguísticas foram privilegiados: de um lado, o de unidades que indicam a implicação ou a autonomia do mundo discursivo em relação à situação de produção, tais como as unidades dêiticas e as frases não-declarativas, e, de outro, o de unidades que indicam a conjunção ou a disjunção entre o mundo discursivo construído e o mundo da situação de produção, tais como os tempos verbais predominantes. O levantamento das ocorrências e das frequências dessas unidades permitiu uma caracterização global dos textos.

A análise realizada por Machado mostra, de um lado, que há uma grande heterogeneidade discursiva no conjunto dos dados analisados. De outro lado,

apesar dessa heterogeneidade, há uma homogeneidade subjacente, na medida em que todos os textos produzidos apresentam segmentos de discurso da ordem do EXPOR e que a grande maioria apresenta segmentos de discurso interativo (87,34% contra 12,65%), em maior ou menor grau. Predominam, nitidamente, os textos que se constroem sem referências explícitas ao destinatário (62,31% deles, contra 37,67%).

Os resultados, aliados a outras análises que foram efetuadas e à comparação das características dos textos com segmentos de discurso interativo às características do gênero diário privado -como por exemplo, a presença de marcas do locutor e a ausência de marcas do destinatário-, sugeriu a hipótese de que tinha-se, nesses textos, um bom exemplo de transposição de características típicas de um gênero, nesse caso, do diário privado, para outro(s) gênero(s), nesse caso, para resenhas ou resumos de texto, não se constituindo ainda o diário de leituras como um gênero de direito em si mesmo.

Habitualmente, os gêneros que são indexados à situação de comunicação escolar, que envolvem a produção de textos a partir de leitura de outro texto, são os resumos e as resenhas críticas, ou ainda, dissertações inspiradas pelo texto lido, que são concebidos, geralmente, pelos professores – e, assim, ensinados - como basicamente constituídos por segmentos de discurso teórico. Esses seriam os gêneros atingidos pelo estilo diarista. Em outras palavras, os textos produzidos se constroem na combinação entre resumos, resenhas, ou dissertações, de um lado, e o diário propriamente dito de outro.

Machado afirma que essa combinação explicaria a presença de segmentos de discurso teórico organizados na forma de sequências de descrição de texto, que seriam típicos das resenhas e dos resumos, assim como a presença dos segmentos de discurso interativo, organizados em sequências de descrição de ação, tipicamente diaristas. Outro argumento que parece sustentar a ideia de combinação desses gêneros para a produção da maioria dos textos é a existência de textos classificados como mais teóricos, que são exatamente ou resumos de textos ou resenhas críticas ou ensaios que exploram o tema do texto ou temas por ele desencadeados.

Na verdade, esses textos não se configurariam totalmente como diários de leitura propriamente ditos, ou como egodocumentos, uma vez que não levam em conta as características do gênero diário, não se efetuando neles a combinação postulada. Essa combinação de características de diferentes gêneros explicaria, ainda, a grande variação referente à implicação dos parâmetros da situação de comunicação, uma vez que “é de se supor que diferentes combinações entre o estilo diarista e os gêneros habituais para essa situação de comunicação produziram textos com essa variação” (MACHADO, 2009: 83).

Esse tipo de combinação mostraria, também, a ocorrência dos textos interativos com marcas de destinatário, que parecem adotar o estilo da correspondência, com o que os diários íntimos frequentemente se mesclam. Nesse sentido, a professora assinala que o trabalho didático que desenvolveu e outros que se desenvolvem em linha semelhante podem ser vistos como uma contribuição para a ruptura de uma certa ordem discursiva estabelecida e para a constituição de uma nova ordem, como um comprometimento com novos papéis e com novas formas de relações entre professores e alunos.

Mesmo que a proposta da professora Anna Rachel Machado se debruce, demoradamente, sobre o cotejamento dos aspectos linguísticos dos textos produzidos por seus alunos, e este não seja o viés principal desta tese, é interessante observar como ela vai construindo, a partir do formato diário de leitura, uma metodologia que pode ser a base de novos projetos de trabalho com a Leitura em sala de aula. O ensino-aprendizagem de leitura mediante a ferramenta diário de leituras se diferencia radicalmente das atividades educacionais e tradicionais de leitura, contribuindo para uma discussão mais rica e crítica entre os diversos participantes. Assim, reforça-se a hipótese de que os diários permitem a expressão da subjetividade e das diferentes interpretações.

Apesar das peculiaridades diferenciais, o diálogo entre a proposta de Machado e as ideias que baseiam a disciplina *Práticas leitoras*, estruturada por Eliana Yunes, é notório. Ambas visam à leitura compartilhada e à produção de registros de leitura. Ressalta-se, por hora, uma característica do *Práticas leitoras* que poderia ser sugerida ao projeto de Machado: o uso de suportes diferenciais, como quadros, fotografias, arquitetura, entre outros.

Por esta via, e a partir das iniciações colocadas por Machado, apresenta-se uma proposta teórica de base para o projeto de Leitura e Remição Penal *Alçando Destinos*. Consciente de que a formulação teórica deixa de lado a dinâmica cotidiana de cada estabelecimento, pode-se adotar este projeto como panorama geral de princípios, adaptável de acordo com a realidade da Penitenciária. Da mesma forma, a quantidade de encontros necessários para cada atividade fica a critério da percepção sensível do mediador sobre o decorrer das discussões, em concordância com a Administração.

Para toda e qualquer Administração Penitenciária, já é previsto por lei um projeto educacional de incentivo à leitura, que resulte em remição penal. Caberá, então, à Administração interessada, apresentar o projeto às secretarias pertinentes e, assim, participar de um Edital de aprovação e de desenvolvimento, pelos quais serão contemplados a partir do financiamento necessário para compra dos materiais - livros, canetas, lápis, borrachas, papéis, entre outros - e para a contemplação de bolsas de estudos / auxílio direcionadas aos mediadores de leitura selecionados.

Quanto à seleção dos mediadores de leitura, sugere-se que sejam vindos de programas de incentivo trabalhados dentro de Universidades, em qualquer curso, tendo como pré-requisito apenas o interesse no desenvolvimento do projeto, o que integrará a participação constante em um curso de mediação de leitura, ministrado por um profissional da área. O número de mediadores selecionados fica a cargo da Instituição de Ensino, que é responsável por notificar o número de bolsas que pode providenciar.

Porém, é importante que haja mais de um mediador de leitura por grupo, pois isso enriquecerá as discussões, devido à diversidade de vozes. Quanto aos detentos, a princípio, não há fatores delimitadores para participação, no entanto, fica a critério da Administração Penitenciária avaliar uma dinâmica segura dentro da rotina da rotina do Presídio. É extremamente importante que a integração no projeto não resulte de uma imposição aos detentos, os participantes devem inscrever-se de forma voluntária. Para fugir ainda mais ao método normativo, a escolha das obras não partirá de uma única imposição. A proposta é que os encontros entre os mediadores e os detentos aconteçam quinzenalmente, sem teor

pedagógico de ensino-aprendizagem. Devem ser apenas trocas de leitura e percepções que estão se encaminhando.

A ideia inicial é que os primeiros encontros sejam uma ida à Biblioteca, uma tarde nesse espaço com o objetivo apenas de interagir com ele, de olhá-lo, de caminhar por ele, e de escolher um livro para começar sua participação. O critério de escolha fica por conta do participante, pode ser pela capa que chamou sua atenção, pelo título, pela grossura, pelo autor. Romances históricos, poesia, história em quadrinhos. Quanto maior a diversidade, mais intensas as discussões.

Os participantes analfabetos terão a ajuda do ledor para a escolha das obras, a fim de compreenderem os títulos, os resumos, as orelhas, entre outros, bem como contarão com a ajuda desse profissional, semanalmente, para a leitura e para os registros por escrito no diário. Importante ressaltar que, a qualquer momento, o participante tem o direito de mudar sua escolha, desde que isto não seja tomado como justificativa para não cumprir os critérios finais de avaliação.

No tocante aos encontros subsequentes, o mediador estimula os comentários sobre as impressões dos participantes em relação ao espaço da Biblioteca e aos primeiros dias com o livro em mãos. Em seguida, deve disponibilizar cadernos e fazer um resgate dos conhecimentos prévios dos leitores sobre o diário, debatendo sobre as experiências que os alunos possuem com o gênero: quem escrevia diário: quem conhecia alguém que havia escrito diário, diferenças e semelhanças entre diário e blog, livros de diário já lidos ou filmes baseados nesses já assistidos. Ressalta-se a importância desse compartilhamento oral, tanto para buscar as memórias, quanto para introduzir no projeto participantes analfabetos.

Nos encontros posteriores, o mediador introduz o objeto *diário de leitura* como uma espécie de diário não convencional, que teria como propósito de produção a escritura de impressões leitoras sobre os livros. Com o objetivo apenas de guiá-los no começo da atividade e evitar dificuldades comuns, o mediador pode recorrer ao seguinte esquema sugerido por Machado (2009: 87):

Instruções para a elaboração do diário de leituras

a) Antes de ler o texto, veja o título, passe os olhos rapidamente pelo texto para ver se tem algo que lhe chame a atenção e tente prever qual será o tema, a opinião do autor, o estilo, a organização. Anote essas previsões e depois confira-as ao ler o texto.

b) À medida que você for lendo, por escrito:

b.1. escreva sua opinião pessoal sobre o texto, discutindo as ideias colocadas pelo autor, concordando ou não, levantando perguntas;

b.2. registre as dificuldades de leitura que você encontrar, as dúvidas, os trechos que você não compreende;

b.3. relacione o assunto do texto com qualquer tipo de conhecimento que você já tenha;

b.4. observe e anote as informações do texto que lhe são novas ou as informações que podem modificar a sua forma de agir e/ou de pensar sobre o que ele discute;

b.5. escreva as ideias mais importantes do texto, a(s) opinião(ões) defendida(s) e os argumentos que a(s) sustentam;

b.6. procure sempre justificar as suas afirmações/julgamentos.

c) Após a leitura geral do texto e a elaboração de suas anotações, com base nelas, escreva um texto para ser apresentado ao mediador. Ele deve conter: um pequeno resumo das ideias mais importantes do texto lido e aquilo que você considerar mais importante/interessante de seus comentários, de suas dúvidas, das relações que estabeleceu, do tipo de contribuição que o texto lhe trouxe, e que possam ser tornadas públicas.

O diário será lido apenas pelo mediador, e requerido em sala de aula para serem objetos de leitura, caso o participante deseje. Dessa maneira, acredita-se que os participantes ficarão mais à vontade para se colocarem na escrita e, assim, tornam-se possíveis os seguintes objetivos (Machado, 2009: 88):

a) levar o aluno a se posicionar livremente, nas produções dos diários, ultrapassando os limites da compreensão e interpretação de textos, frequentemente postos nas atividades dirigidas e oferecidas;

b) levar o aluno a se apropriar desse novo gênero diário de leituras, como um meio para sua familiarização com o aprendizado de outros gêneros textuais;

c) permitir ao aluno a liberdade de direcionar seu raciocínio à sua escolha, e enfatizar o que lhe parece ser mais importante;

d) motivar o aluno ao hábito da leitura e à produção escrita;

e) levar o aluno a utilizar a produção diarista como uma forma de estudar, ou de fixar informações conceituais de outras disciplinas, estabelecendo relações entre elas.

Nos encontros posteriores, o espaço da *sala de aula* deve ser dirigido à leitura das páginas de diário escritas pelos participantes. A cada quinze dias, *rodas de diálogos*, mediadas, são formadas para que os leitores possam apresentar as suas impressões sobre a prática de escrita do diário de leituras, destacar os valores sociais e formais das obras literárias registradas nos diários, bem como ler voluntariamente e escutar as produções dos outros como forma de experienciar diferentes pontos de vista sobre as obras, contrapondo-os aos seus, além de perceber possibilidades de escolhas de novos livros para ler e consolidar a sua condição de escrita reflexiva.

Ressalta-se a fundamental disposição em círculos para o prosseguimento do projeto. Como coloca Eliana Yunes em artigo *Círculos de leitura: teorizando a prática* (2001: 03):

Com esta memória sócio-cultural de natureza antropológica tão vívida, que inclusive permitiu que a oralidade preservasse a seu modo a herança dos contos antigos, repassados nas rodas medievais, nada mais coerente que fizéssemos dos círculos um modo de prática da leitura, que organizássemos metodicamente seu compasso, para re-harmonizar uma relação de diferença (entre leitores) e de estranhamento (com os textos).

Ler em círculo não é algo novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações para estímulo intensivo da própria experiência de *dizer* e *dizer-se*. O trabalho de um mediador é fazer luz sobre as cenas de leitura, os atos de construção de sentidos na leitura, sem impor sua condição ou a do autor. O que se quer alcançar com o círculo de leitura é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e histórias de leitura, segundo o repertório de cada um.

O ciclo de Leitura, que duraria em torno de seis meses, teria como avaliação final para a concessão dos quatro dias de pena - que seriam contabilizados por ciclo, e não por livro - tais premissas:

- a- Participação ativa em todas os encontros de debate, seja com a leitura de seu próprio diário, de outrem, ou com colocações orais. A ausência sem justificativa apresentada implicará a perda do benefício da redução dos dias de pena, mas não sua exclusão nos encontros do ciclo.
- b- Os participantes que fazem os registros por escrito em seus cadernos devem apresentar, ao final do semestre, pelo menos, seis páginas de suas impressões de Leitura, que podem ser compartilhadas oralmente nos encontros ou apenas lidas pelo mediador ao final do ciclo.
- c- O número de pessoas envolvidas é determinante. Se é tão pequeno a ponto de desencorajar os iniciantes ou tão numeroso a ponto de a intervenção não ser possível, ou ser continuamente adiada, a situação deixa de condizer com a própria ideia de círculo. A proposta inicial é a de que todos tenham a possibilidade e se sintam mobilizados a entrarem na roda.
- d- Na mesma lógica de variantes, o ideal é que o leitor-guia não seja sempre o mesmo, para que sua voz/olhar/leitura não se tornem dominantes e previsíveis para os demais. Se a formação dos diferentes leitores — suas histórias — varia, maior será a ampliação de horizontes de leitura pelos não-iniciados. Vale dizer que o nível de confiança que se demanda, a intimidade trançada no círculo, não dependem de conhecimento e convivência prévias mas, sobretudo, do “tom” que o coordenador ou supervisor do círculo deve criar e passar aos convidados como guias de leitura, e do próprio clima criado pelos leitores entre si, nos grupos mais estáveis.
- e- De todo modo, há que se colocar, previamente, um limite de tempo para a duração do círculo. Não é desejável que dure menos de 50 minutos nem mais de 90, para evitar que a discussão se encolha ou se esgarce, a ponto de perder-se “o texto da leitura”.
- f- Todo o processo também deve ser acompanhado por um psicólogo que atue na Penitenciária e possa, junto aos mediadores de leitura, avaliar,

principalmente, as maneiras como os detentos vão se reconstruindo em processo de estigmatização e suas possíveis recomposições.

A capacidade de valoração das obras literárias lidas é um dos aspectos relevantes para realização da leitura crítico-reflexiva: o leitor extrapola a reprodução do conteúdo e passa a analisá-lo com base nos seus conhecimentos prévios, bem como no diálogo com outros leitores e leituras. A produção e a socialização dos diários permite ecoar as vozes dos leitores quanto às reflexões críticas e aos devaneios emocionais do contato com a obra literária. O círculo de leitura, por fim, põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história.

Destacam-se, nesse processo formativo, a tomada de consciência do processo de construção de sentido da leitura de uma obra, a memória das impressões leitoras, o resgate do conhecimento prévio e a sua articulação com as novas leituras, a (re) formulação de sua valoração sócio estética da obra lida, a socialização da leitura e da escrita como prática interativa efetivamente situada no diálogo com outros leitores-escritores. A abordagem pedagógica com os diários de leituras amplia o espaço para circulação de compreensões e de interpretações literárias: os participantes extrapolam o inicial estilo mais público e impessoal de uma *tarefa para o professor ler*, e chegam a um percurso mais íntimo e subjetivo, passando a entender o diário como um exercício para autoformação.

Nesse prisma, vale ressaltar o papel do mediador como motivador de pesquisas contextualizadoras das obras; problematizador das questões trazidas pelos alunos, referencial de leitor experiente que valida ou não determinadas críticas apresentadas pelos estudantes com base em conhecimentos teóricos, respeitando, porém, as opiniões diversas, subsidiador de critérios de avaliação de leitura. Assim, junto aos demais leitores, o professor constrói uma cultura de que quanto mais se experienciar a leitura, mais se terá condições de se capacitar para analisar e realizar suas escolhas literárias e de vida.

6.2 *Em uma sala de aula: a teoria posta em prática*

O projeto *Alçando Destinos* conta com um *corpus* que procura agregar teorias e análises a respeito da cultura do encarceramento, dos aspectos legais que envolvem a estrutura atual das Penitenciárias brasileiras, da constituição subjetiva em situação de reclusão e de estigmatização, das práticas de Leitura, do papel da memória na reconfiguração de potencialidades do sujeito e da importância de se pensar em novos gêneros para serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, tanto na Educação Regular, como na Educação Prisional.

Articuladas as teorias, faltava colocar o projeto em prática, como maneira de testar sua eficiência e de ajustar possíveis desvios, só observáveis no dia a dia. A primeira iniciativa registra uma tentativa de contato telefônico, em 18/07/2016, com a administração da Penitenciária Vieira Ferreira Neto, construída em 1850 já com o objetivo de se tornar um cárcere, localizada na Alameda São Boa Ventura, no bairro do Fonseca, cidade de Niterói.

Atualmente, é composta 359 detentos em regime semiaberto e 186 detentos em regime fechado. As celas, normalmente, abrigam entre dois e três internos, com setenta por cento deles condenados por crimes sexuais. Esta penitenciária desenvolve uma articulação direta com a Fundação Santa Cabrini, preocupada em oferecer aos presos oportunidades de desenvolverem suas habilidades a partir de atividades que lhes capacitem para o mercado de trabalho quando ao final do cumprimento da pena.

A Fundação Santa Cabrini foi criada em setembro de 1977 para gerir e promover o trabalho remunerado para os apenados, dentro e fora dos muros do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Em sua maioria, a mão-de-obra prisional é aproveitada em empresas públicas ou órgãos do governo estadual, a partir de contrato assinado com a Fundação Santa Cabrini, para serviços administrativos ou de manutenção. Participam dessa parceria órgãos como: Pesagro/Rio; Emater; Cedae; Iterj; SEAAPPI e Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

A funcionária administrativa, Olga Bunhões, mostrou-se bastante receptiva ao ouvir por telefone a proposta do projeto, mas informou que já havia muitos trabalhos em execução na instituição e que o momento não era considerado o melhor para apresentação de uma outra atividade, pois as semanas anteriores haviam sido marcadas por conflitos entre os detentos. Diante dessas alegações e da dificuldade de contato com a administração de outras penitenciárias, seja para registrar informações sobre os projetos de remição penal em prática ou para apresentar o *Alçando Destinos*, a decisão foi testá-lo em um ambiente escolar, com meus próprios alunos da disciplina de Redação do 7º ano do Colégio La Salle Abel (turma 7E), instituição particular e confessional em Niterói.

O cenário adaptado conteria uma turma de quarenta alunos, com adolescentes entre 12 a 14 anos, que tem a missão de dar conta do conteúdo programático que, no 7º ano, destina-se a apreender os Gêneros Narrativos - Romance, Conto, Crônica – e, paralelamente, a ler um livro exemplificador. Desde o cronograma estipulado no início do ano letivo, o mês de setembro, com duas aulas semanais de 50 minutos cada, seria destinado à leitura e à análise do romance juvenil *Estrelas Tortas* (2005)⁶, de Walcyr Carrasco, a partir da estrutura tradicional de apresentação do livro, descrição dos aspectos da narrativa e trabalho final valendo nota. As datas seriam mantidas, apenas a maneira de trabalhar com o livro seria alterada.

O contexto mostrava-se diferente da proposta primeira desta tese, os personagens seriam outros, com outras histórias, de outra faixa etária, no entanto, a meta de um novo trabalho, com novas práticas de Leitura, seria mantida. Seguindo as adaptações necessárias, a ideia era apresentar o formato diário de Leitura na primeira aula, em conjunto com as perguntas que poderiam orientar o início da atividade. Nas aulas subsequentes, desfaríamos o formato tradicional de fileira e sentaríamos em roda.

⁶ Marcella é uma jovem bonita e esportiva. Sofre um acidente de automóvel, com a mãe ao volante. Torna-se paraplégica. Sua vida muda completamente. Seu cotidiano é cruel. Aprende a adaptar-se à perda de movimentos. Tudo parece difícil. Mas ela descobre novos amigos e encontra forças para reconstruir sua vida mostrando que, por pior que sejam os obstáculos, sempre é possível dar a volta por cima. Cada capítulo é narrado em primeira pessoa por alguém da família ou do círculo de amigos de Marcella, dando versões diferentes da tragédia e mostrando como se pode encontrar um novo caminho.

Quanto ao perfil dos alunos, a turma é relativamente homogênea do ponto de vista da situação socioeconômica - classe média -, bem como do ponto de vista acadêmico - destaque intelectual. As poucas exceções dão conta dos filhos de funcionários dos serviços gerais da própria escola e da parcela de bolsistas sociais - aprovados com média, no mínimo, de 60%, em prova de seleção de conteúdos de todas as disciplinas, mas que comprovam não ter renda para arcar com as mensalidades. O grupo é composto de forma equilibrada quanto aos gêneros feminino e masculino.

Em relação aos aspectos atitudinais, a turma demonstra ser bastante envolvida com os trabalhos escolares e práticas de leitura, questionadora, criativa, participativa, contudo, mostra também ser inquieta, ansiosa e irreverente nas intervenções, e, ainda, carente de saber ouvir, respeitando a fala alheia. Para identificação como sujeitos da pesquisa, os alunos serão referenciados por AL 01, AL 02 – sucessivamente –; sem que essa numeração seja correspondente ao diário de chamada. A intenção é evitar que se possa correlacionar os trechos dos diários aos alunos, uma vez que muitos pediram sigilo quanto a seus relatos.

Já na primeira aula, quando o tema do diário foi introduzido, houve o resgate dos conhecimentos prévios sobre o diário, debatendo sobre as experiências que os alunos possuíam com o gênero: quem escrevia diário ou blog, ou tinha um canal no *youtube*, quem conhecia alguém que havia escrito um diário ou afins, diferenças e semelhanças entre diário, blog e canal, livros de diário já lidos ou filmes baseado nessa estrutura. Os alunos foram se posicionando, relatando seus conhecimentos prévios, evidenciando o quanto a prática de leitura e escrita de diários se aproximava do que hoje fazem os blogs e os canais. A maioria mostrou-se surpresa ao perceber como a vida cotidiana é o foco de muitas formas de interação, mesmo que, às vezes, o objetivo seja escrever para guardar e, outras, para expor.

Um aluno relatou, oralmente, sua experiência como administrador de um canal do *youtube*, em que posta, diariamente, seus treinos na seleção juvenil de futebol do Botafogo. Ele disse que resolveu gravar os vídeos como forma de chamar a atenção dos patrocinadores, mas os próprios colegas acabaram sendo o público mais atingido, pois assistiam aos vídeos avidamente, ora na intenção de

caçar, ora de apoiar e elogiar. O aluno ainda comentou que ele mesmo gosta de assistir aos vídeos, considerando uma maneira de conseguir perceber como os outros o veem, como ele pudesse se ver sem ser ele mesmo.

Algumas alunas relataram suas escritas nos diários sempre relacionadas a aspectos afetivos, amores, paqueras. Destacaram que o *blog* era bem mais comum e que, embora nem todos escrevessem, muitos já haviam lido *blogs* de moda, maquiagem, cabelos, literatura, textos de autoajuda, registros de viagens. Destacaram, também, que observar as experiências alheias é uma forma de repensar as próprias. Muitos estudantes conheciam de nome algum tipo de diário: especialmente os ficcionais, como o *Diário de um banana* (Jeff Kinney), o *Diário de Anne Frank* (Anne Frank) e *O diário de uma paixão* (Nicholas Sparks).

Os alunos foram orientados a conversar com seus familiares sobre o tema *diário* para coletar mais experiências sobre o objeto de estudo e convidados trazer, para sala de aula, exemplares de diários que tivessem em casa, particulares ou obras publicadas. Em sala, na aula posterior, os alunos foram separados em oito grupos de cinco integrantes para apenas compartilhar oralmente as características dos livros em formato de diário que haviam trazido. Nenhum dos alunos levou para aula um diário pessoal.

Na terceira aula, o objeto de estudo *diário de leitura* foi introduzido como uma espécie de diário não convencional, que teria como propósito de produção a escritura das suas impressões leitoras sobre o romance *Estrelas Tortas*. O diário, que deveria constar de um caderno separadamente, seria escrito especialmente em casa e requerido em sala de aula para serem objetos de leitura pelos colegas ou professor caso avaliassem necessário. Assim, destacou-se que o referido diário seria uma atividade da disciplina de Redação, mas que a sua socialização seria respeitada quanto ao voluntarismo e que não haveria nota de avaliação final, apenas para participação. Esta última informação provocou um alvoroço na turma, de onde vieram vozes que diziam que *agora fariam de qualquer maneira*.

A escrita do diário deveria ter como principal destinatário o próprio enunciador, embora, em momentos posteriores, durante o ano letivo, vivenciassem o compartilhar das produções. Além da escola, os alunos que

desejassem poderiam utilizar essa prática como parte das suas estratégias de formação leitora durante a vida, ou parte dela. Nos encontros posteriores, o espaço da sala de aula foi desmontado, com as cadeiras formando um grande círculo, e dirigido à leitura das páginas de diário escritas pelos estudantes em suas casas sobre a leitura de *Estrelas Tortas*, bem como à escuta e à reflexão sobre os diários.

A cada aula, uma *roda de diálogos* mediada pela professora era formada, para que os leitores pudessem apresentar as suas impressões sobre a prática de escrita do diário de leituras, destacando os valores sociais e formais das obras literárias registradas nos diários, ler voluntariamente e escutar as produções dos colegas como forma de experienciar diferentes pontos de vista sobre as obras, contrapondo-os aos seus. A capacidade de valoração da obra literária lida é um dos aspectos relevantes para realização da leitura crítico-reflexiva: o leitor extrapola a reprodução do conteúdo e passa a analisá-lo com base nos seus conhecimentos prévios, bem como no diálogo com outros leitores e leituras.

É nesse sentido que os diários de leitura da turma 7E são observados. De modo geral, tanto os primeiros compartilhamentos orais como as primeiras informações dos diários destacam a situação de comunicação, registram as impressões do contexto histórico de produção da obra e sua relação com a proposta literária do autor e com o que espera o leitor. Seguem alguns trechos do diário dos AL 01, AL 02 e AL 03 :

(AL01) Nesta obra o autor quis falar sobre as dificuldades de uma menina cadeirante. Também das pessoas que têm preconceito com os deficientes e que acham que eles não são normais.

(AL01) O autor do livro é o Walcyr Carrasco, que escreve novelas e aquela série *Verdades Secretas*.

(AL02) Gostei muito do livro, pois ele me fez ver a dificuldade que os deficientes enfrentam, e tem personagens da nossa idade. Isso assusta. Ver que essas coisas podem acontecer com qualquer um. Eu não sei o que eu faria se acontecesse comigo. Acho que não seria forte como a Marcela.

(AL03) Os capítulos do Gui são os mais legais. Ele é um personagem real. Quem não teria raiva ao ver que todo mundo só pensa na irmã, mesmo que ela tenha ficado parálitica? E a mãe da Marcela, eu acho que ela é culpada, ela tinha que ter falado pra filha colocar o cinto.

Os diários de leituras demonstram as conexões que vão se estabelecendo entre leitor, autor e personagens, que extrapolam os comentários sobre o conteúdo informativo de contextualização e o conhecimento do conjunto de obras produzidas por um escritor, dando margem para se estreitar o vínculo emocional nascido do diálogo com o texto literário. Nesse processo de diálogo, o leitor, aos poucos, imprime a sua valoração às obras, entendendo o que as fazem familiares, ou até mesmo o que as fazem estranhas a sua experiência leitora. No momento em que os adolescentes tomavam a voz para si, para dividir a leitura, era perceptível a imposição da voz, a gesticulação que demonstravam uma real tomada de consciência sobre o posicionamento que determinado tema da obra havia suscitado.

Os alunos assumem a posição social de leitor que de fato interagem com a obra lida, visando a compreendê-la e a interpretá-la, ampliando a consciência do processo de leitura, pouco a pouco, percebendo as contribuições deste para sua formação humana. Na leitura crítica, os estudantes demonstram construir sentidos com base na articulação das informações textuais com seu conhecimento prévio, relacionando a obra lida com as demais conhecidas, com o conjunto de leituras já realizadas, com a leitura de uma obra em particular, com as versões de uma mesma obra, consolidando suas experiências de vida, como assinalam os trechos dos diários do AL 02, AL 04 e AL05:

(AL02) Eu gostei da história que o livro conta, mas não apoio que o Bira fez com a Marcela. Largar a menina só porque ela ficou parálitica é sacanagem. Se ele namorava a menina antes, tinha que continuar namorando.

(AL04) Esse livro tinha que ter uma capa melhor. Com essa que tá aqui, não dá vontade de comprar. Eu não compraria se tivesse na loja.

(AL05) Eu recomendo esse livro pra quem tem um problema e quer ter esperança. Porque, tipo, em A culpa é das estrelas, ele morre e, aqui, a Marcela consegue superar.

As leituras anteriores servem de referencial e respaldo para análise crítica das novas leituras realizadas, legitimando suas avaliações. Nas comparações entre obras de outros autores e versões distintas, os alunos têm a possibilidade de destacar aspectos constitutivos das obras que se aproximam ou se distanciam dos valores que julgam importantes para o momento ou para o contexto em que o livro foi concebido. Além disso, as memórias registradas nos diários também revelam a tomada de percepção da qualidade literária de uma obra, mesmo que essa não seja necessariamente do seu agrado.

No que se refere à valoração quanto à natureza do conteúdo, os escritores dos diários de leitura realizaram análises dos valores sociais, crenças, críticas expressas nos livros, como mostram os diários AL 03 e AL 06:

(AL03) Gostei do livro principalmente da parte em que a Marcela e a Mariana fazem as pazes. Mas não gostei da parte em que a Marcela cai da cadeira de rodas, acho que não precisava de uma cena tão triste. E o Emílio, se ela disse que não queria dançar, por que ele insistiu? Falar uma vez só não é suficiente?

(AL06) Fiquei um tempão no meu quarto pensando se eu já tinha zoadado algum deficiente, se já tinha parado pra ajudar um cego na rua ou tinha ficado com preguiça de ajudar.

Os alunos aparentam avaliar as obras também com base no seu conhecimento de mundo, nos seus valores, nas suas crenças sociais, observando a narrativa a partir das questões de debate cotidianas, muitas vezes, não desmerecendo a qualidade do livro por não expressar sintonia com suas convicções. Além disso, os leitores apreciaram os elementos da narrativa. Notam-se os comentários no AL 01, AL 02, AL 03 e AL 04:

(AL01) Dá pra saber por que o autor coloca esse título. É que existem pessoas de todos os jeitos, retas, tortas, redondas. E todos podem ser felizes.

(AL02) O que eu achei interessante desse livro foi que a família da Marcela conseguiu achar uma saída pra dificuldade financeira e que dá pra conhecer todos os personagens, porque todos tem um capítulo deles.

(AL03) Se eu tivesse no lugar do Bira, também não continuaria com a Marcela. Eles só estavam ficando, não era um namoro sério.

(AL04) Me chamou muita atenção o Gui ser o único personagem com três capítulos. Acho que ele é o verdadeiro protagonista. Porque ele é o que mais sente o fato da Marcela precisar de muita atenção. Ele fica esquecido e isso não é justo com ele também.

No que concerne aos elementos da narrativa, os leitores focalizam seus comentários avaliativos no enredo e nos personagens, evidenciando a capacidade criativa do autor na elaboração de histórias e cenários, tramas e surpresas, ações vividas por personagens. Esses personagens também são alvos do julgamento dos alunos, os quais se emocionam ou se decepcionam com a construção e o desfecho de ações protagonizadas.

Ao registrar suas impressões nos diários de leituras, os leitores qualificam as obras também pela capacidade literária que as mesmas possuem de envolvê-los na teia da ficção, colocando-se no lugar dos personagens e experienciando viverem vidas que não são as suas. Os alunos também qualificam a obra quanto ao estilo do gênero ou ao estilo do autor mais particularmente. Esses relatos dos AL 01 e AL 06 são ilustrativos:

(AL01) Eu acho que o livro seria melhor se tivesse mais capítulos do Bira. Acho que ele é vacilão, mas gostei do jeito falar. É parecido com o jeito que a gente fala de verdade.

(AL06) O livro tinha que falar mais dos sentimentos dos personagens. Achei muito superficial. Parece que eles não sentem de verdade.

Por fim, notas sobre a adequação do texto ao gênero e seu estilo - comédia, aventura, suspense, entre outros - também estão presentes. Além disso, considerações a respeito do estilo do autor são evidenciadas. A apreciação positiva ou negativa da obra quanto a tais aspectos varia em função da experiência de mundo e da experiência leitora do estudante. Contudo, nos registros são comuns as ponderações reflexivas sobre os referidos elementos no que tange à tomada de consciência sobre público-alvo original da obra e as dificuldades referentes ao nível de alcance de uma leitura em que se encontram.

A valoração no diário de leituras vai ganhando corpo ao longo do processo de mediação e de socialização de leituras na sala de aula: se inicialmente os diários têm um tom de resumo, com o tempo, passam ao de resenha, e a crítica se expressa mais fortemente nas suas reflexões.

Mesmo que a realidade dos alunos do Colégio La Salle Abel seja outra, diversa de uma penitenciária, e que muitas adaptações sejam necessárias, o desenrolar do projeto *Alçando Destinos*, em teste em uma sala de aula tradicional, mostrou-se produtivo no sentido de sensibilizar os leitores para uma nova percepção de Leitura, na qual não se colocam apenas como objetos passíveis de recepções teóricas. Como leitores ativos, cabe a eles buscarem em si mesmos os vieses de interpretação, as ligações que podem ser estabelecidas, os mundos que se colocam para serem desvendados. Em meio a memórias e a palavras, o presente vai sendo questionado e o futuro redesenhado.

A experiência de leitura em círculos mostra que o esforço para organizar ideias, torná-las lógicas, vencer a timidez, buscar a expressão e lograr comunicar-se resulta, pouco a pouco, na descoberta da própria voz, da própria vez e do *eu* vai construindo dia a dia nestas reflexões e intervenções. Educa-se o ouvido, a sensibilidade, a inteligência, a língua: o respeito pelos outros, autor e co-autores / leitores do texto. A leitura é assim estimulada, intensificada e ampliada - torna-se intensiva e extensiva simultaneamente.

7

Conclusão

Muitos são os estigmas que sufocam e generalizam a sociedade. Adolescentes são problemáticos. Professores são miseráveis. Idosos são incapacitados. Livros não servem pra nada. Passar no vestibular é última chance de serem felizes. A nota mais alta pertence ao mais inteligente. A justiça deve ser feita com as próprias mãos. Lugar de bandido é na cadeia, sendo tratado pior que um animal pra pagar pelo seu crime.

É justamente a partir da perpetuação dessas premissas que um caos social se instaura a ponto de não ser possível nem sugerir uma solução imediata para o círculo vicioso do atual quadro de violência. Resta apenas a comprovação estatística de reincidência criminal do próprio Departamento Penitenciário Nacional - 70% - para mostrar que o formato presente da estrutura das penitenciárias brasileiras não é eficaz quanto à intenção de ressocialização.

O aprisionamento de um sujeito, cuja representação de periculosidade à sociedade é atestada pela medida punitiva aplicada, reveste-se de procedimentos que, na maior parte das vezes, apagam a história do tempo de vida do transgressor, por não fazer parte do seu processo e ser vista, quase sempre, como irrelevante. A revisão dos programas de Educação Prisional prima pela urgência. *Quantas chacinas em penitenciárias não vieram à tona durante os quatro anos de formulação desta tese? O que dizer da mais recente, no presídio de Manaus – supostamente privatizado –, de violência assustadora, classificada como o maior massacre prisional do estado do Amazonas? Ao todo, os números mostram que foram cinquenta e seis mortes e duzentos detentos que alcançaram a fuga.*

Não adianta apenas constatar que a barbárie existe, é necessário repensá-la na base. Mesmo que as limitações burocráticas impostas tenham impedido de colocar em prática a totalidade do projeto *Alçando Destinos*, de alguma forma, o teste em uma sala de aula possibilitou perceber o reconhecimento de que escrever sobre si é trabalhar a valorização da escrita, da leitura e do comentário, a correção

ortográfica, a estética do texto, a prática da escuta, a conversa sobre os temas abordados. Tudo isso constitui momentos de aprendizagem múltipla.

Ouvir as vozes interiores, registrá-las e partilhar com o outro é poder saber que é possível ser visto em duas ou mais faces, e que o outro também é visto por nós e pelos demais em diversas faces. Dar-se conta de si mesmo, como um indivíduo ativo e criador. Uma proposta educacional diferenciada é aquela que se propõe a ouvir, buscar responder, ponderar.

Os espaços educacionais precisam conhecer essas produções que, sem a forma estabelecida pela norma culta, estampam problemas sociais e apresentam realidades que a sociedade procura desconhecer. Integrar o prisioneiro ao convívio social implica despojar-se de preconceitos sociais e culturais, conhecer os diversos caminhos geradores das desigualdades, compreender as diferentes visões de mundo, saber as emoções e os sentimentos humanos imbricados em sonhos, medos, amores e fúrias. “É preciso conhecer o discurso não autorizado, que não cabe nos laudos do processo, e para isso necessário se faz ouvir, ver, pensar, aprender, reaprender a ser e a viver.” (CÂMARA, 2000: 08).

Professora, a gente vai fazer isso sempre, com todos os livros? Eu adorei! Os diários de leitura dos alunos de Redação da turma 7E do Colégio La Salle Abel nasceram, aparentemente, em um contexto bem diferente dos diários pessoais dos estudantes da sala 203. Em *Long Beach*, havia conflitos armados dentro da própria escola, onde os adolescentes estavam acostumados a perceberem a ausência por dias seguidos de quem sentava ao lado e, sem precisarem perguntar, terem a certeza de que se tratava de mais uma vítima das gangues, que não perdoavam os inimigos, muitas vezes, pelo simples fato de serem culturalmente diferentes.

As aulas da professora Erin Gruwell, com dinâmicas que procuravam dar voz aos alunos que até então não tinham espaço para se colocarem, em conjunto com a escrita de relatos cotidianos e de impressões sobre o livro *O diário de Anne Frank*, que preenchiam as páginas dos diários, acabaram por despertar nesses adolescentes a percepção de que, em meio a tantas diferenças, se olhassem bem uns para os outros, iriam notar muitas características comuns.

Eva e Gloria Munez pertencem a gangues rivais, conservam um sentimento de ódio mútuo, sem nem saberem ao certo o porquê. No entanto, as duas tem a mesma rotina ao arrumarem-se para a escola: banho, cabelo, maquiagem. Ambas são jovens preocupadas com a aparência, capazes de quase tudo para protegerem seus namorados. Quando *Eva* precisa de um corretivo para disfarçar uma agressão sofrida, é *Gloria* quem cuida do rosto machucado.

Conflitos familiares, incertezas sobre o que o futuro poderia reservar, sensação de deformidade em relação ao mundo, dificuldade de se perceber encaixado em algum lugar, fragilidade ao olhar para si mesmo. Independentemente das origens culturais ou sociais, esses sentimentos unem jovens como *Jamal Hill*, *Marcus* e *Andre Bryant*. É notório como a sala 203 vai se tornando o lugar em que eles podem, simplesmente, serem eles mesmos, com suas dores, fraquezas, vontades e esperanças. A atitude corajosa de *Jay Hernandez* ao pedir para ler seu diário na volta do recesso de verão demonstra essa questão.

O jovem coloca-se no meio do círculo formado pelos, agora, amigos de turma para falar sobre suas últimas experiências. *Jay* conta que acabara de ser despejado da casa onde morava com sua mãe e irmãos e, tendo passado os dias anteriores abrigado ora por familiares, ora por vizinhos, pensar no retorno às aulas o preocupava porque ficava imaginando o que os colegas diriam dele ao perceberem que estava vestido com as mesmas roupas e os mesmos calçados do ano anterior. Todos trariam novidades, enquanto ele caminharia com seu visual ultrapassado. No entanto, *Jay* afirma que, assim que chegou à escola, sentiu novamente que ali era seu lugar, lá ninguém se importaria com o modo como ele estava vestido. A sala 203 era sua casa.

Se, por um lado, os alunos do Colégio La Salle Abel não vivenciam a experiências de guerra declarada entre as gangues, por outro, não deixam de estar sujeitos aos conflitos e dilemas comuns a qualquer ser humano, de terem angústias diante dos acontecimentos da vida que, muitas vezes, independem de suas próprias vontades. *Como viver encontrando o equilíbrio entre o que se pode ou não modificar? Como prosseguir entendendo que nem tudo acontece como desejam ou esperam?*

Quando seus diários comentam, por exemplo, que, talvez, não tivessem a força da personagem Marcela para agarrar com determinação as sessões fisioterapia e voltar a andar depois do acidente de carro, esses adolescentes estão lançando um olhar não só para narrativa, mas, sobretudo, para eles mesmos. Muitos meninos sugerem uma identificação com o personagem Bira, seja para apoiar, entender ou repudiar o fato de ter terminado seu lance com Marcela após o acidente.

Outros demonstram um questionamento maior sobre Emílio, que inicia o namoro com a menina, sabendo das limitações que terá ao namorar uma cadeirante. Os diários da turma 7E são reflexões de vida de adolescentes a quem foi dada a oportunidade de se colocarem para além de provas de mensuração se conteúdo. Em tempos em que o *bullying* é marca cruel de tantas escolas pelo mundo, talvez, incitar a afetividade desses jovens seja uma porta de saída possível.

Se o processo de aprendizagem é permanente, por que não falar sobre o docente / mediador que vive a experiência de partilhar como um mestre ignorante? Certamente há um processo de reflexão mútuo quando o mediador se coloca aberto para aprender junto aos leitores que estão consigo. Por esse motivo, é extremamente importante que o mediador seja o primeiro a se posicionar como alguém que está ali também para aprender afastado do didatismo que ronda os livros de literatura e as práticas de leitura, de qualquer formato de Ensino. Sentar em roda para compartilhar, dividir suas questões oralmente - antes de qualquer forma de escrita - olho no olho, é uma ação que pode auxiliar bastante esse desenvolvimento. *Quantas vezes, já em casa, recordei os questionamentos trazidos pelos alunos e me identifiquei com eles?*

O que a literatura pode fazer para além da sala de aula? A literatura, em si, não faz nada, mas as pessoas provocadas pela desrealização do imaginário podem fazer muito. Indivíduos emancipados tornam-se capazes de perceber além das fronteiras que os cercam, sejam muros e grades, ou até mesmo amigos e família, traumas psicológicos durante a vida. Para que toda potencialidade do imaginário seja provocada, é preciso repensar, primordialmente, as bases, os objetivos e as metas do Ensino, bem como reestruturar as práticas de Leitura

atualmente comuns em espaços de sala de aula. Novos horizontes são sempre possíveis, basta que estejamos dispostos a quantas reconfigurações forem necessárias.

8.

Referências bibliográficas

- Sobre Sistema Penal e Remição pela Leitura

ATHAYDE, Celso; BILL, Mv; SOARES, Luiz Eduardo. *Cabeça de porco*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BADARÓ, Danilo. *Teoria Geral da Pena*. Disponível em <<http://meumaterialdeconcurso.blogspot.com.br/2008/05/teoria-geral-pena.html>>. Acesso em 27/10/2013.

BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. 2ª. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

BITTENCOURT, Cezar Roberto. *Falência da pena de prisão*. 4ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

---. *Tratado do Direito Penal*. São Paulo: São Paulo: Saraiva, 2011.

BRAGAGLIA, Márcio Umberto. Entrevista. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-nov-27/Leitura-classicos-Literatura-reduzir-penas-detentos-sc>>. Acesso em: 26/10/2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

CÂMARA, Heleusa. *Além dos muros e das grades: discursos prisionais*. São Paulo: EdUSP, 2001.

CAMARGO, Virginia. *Realidade do Sistema Prisional no Brasil*. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, IX, n. 33, set 2006. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1299>. Acesso em: 03/11/2013.

CARDOSO, Rodrigo Eduardo. *O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana no Contexto do Direito Penal Contemporâneo*. Disponível em <http://www.oabconcordia.com.br/arquivos_internos/?abrir=artigos&acao=conteudo&id=2>. Acesso em 02/11/2013.

DE ARRUDA, Sande Nascimento. *A ineficiência, as mazelas e o descaso presentes nos presídios superlotados e esquecidos pelo poder público*. Disponível em:

<<http://revistavisaojuridica.uol.com.br/advogadosleisurisprudencia/59/sistema-carcerario-brasileiro-a-ineficiencia-as-mazelas-e-o-213019-1.asp>>. Acesso em 03/11/2013.

DECRETO Nº 678, de 06 de novembro de 1992.

DOS SANTOS, Richard Eduard. *Por que punir? Breves Considerações Acerca da Finalidade Punitiva e da Eficácia da Nossa Lei de Execuções*

Penais. Disponível em http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=6158>. Acesso em: 29/09/2014.

FERREIRA, Paula Guimarães. *A estrutura do sistema prisional brasileiro frente aos objetivos da teoria da pena*. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12093>. Acesso em: 29/09/2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 39ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

----- . *Vigiar e Punir*. 41ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GRECO, Rogério. *Direitos Humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade*. 1. ed., 2ª tiragem, São Paulo: Saraiva, 2011.

LEI nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

LOBÃO, Pedro. *O Direito Constitucional e a Ressocialização do preso*. Disponível em <http://sociojuridica2011.blogspot.com.br/2011/05/o-direito-constitucional-e.html>>. Acesso em: 02/10/2014.

MEDEIROS, Valéria. *Nem vigiar nem punir: o projeto de remissão penal pela Leitura*. Disponível em: < http://www.catedra.puc-rio.br/portal/p/?/33/1944/comunicacao/falando_sobre_leitura/nem_vigiar_nem_punir_o_projeto_de_remissao_prisional_pela_leitura/>. Acesso em: 25/10/2014.

MIRABETE, Julio Fabiani. *Execução Penal*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SACOLINHA. *Como a água do rio*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

SANTANA, Nathália de Macêdo. *O Princípio da Dignidade Humana e sua Relação com o Direito Penal*. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/1387/1074>>. Acesso em: 01/08/2014.

VASCONCELOS, Ana Sílvia Furtado. *A saúde sob custódia: um estudo sobre agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro*. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2000.

TEIXEIRA, Renan Pinto. *A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas*. Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?artigo_id=6301&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 03/11/2013.

- Sobre Leitor, Leitura, Literatura

ABREU, Márcia. Prefácios: Percursos da Leitura. In.: _____ (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil/ FAPESP, 2002.p.9-17.

ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

----- . *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

ATUALIDADE DO MESTRE IGNORANTE. Entrevista. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em 13/10/2014.

BAÉZ, Fernando. *A história universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Trad. Léo Schlfman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BARBOSA, João Alexandre. *Iser e os efeitos da leitura*. Blog da Folha de São Paulo. Acesso em: 11/05/1997.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 1: a palavra plural*. Trad. Aurelio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2010.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CAZES, Leonardo. *Contradições do autoritarismo: as universidades e o regime militar*. Blog da revista prosa e verso. Acesso em: 22/03/2014.

--- . *Nas universidades do Rio, crescimento e repressão andaram juntos*. Blog da revista prosa e verso. Acesso em: 22/03/2014.

FISH, Stanley. *Como reconhecer um poema ao vê-lo*. Rio de Janeiro, Palavra, 1993, p.156 – 165, n.1.

--- . Interpreting the Variom. In: _____. *Is there a text in the class? The authority of interpreting communities*. Cambridge: Havard UP, 1980, p.147 – 173.

FRANÇA, Luara Galvão de. *Henry James, Wolfgang Iser e Hans Ulrich Gumbrecht: elencando discussões possíveis*. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH - São Paulo, julho 2011.

FREITAS, Guilherme. *Censura a livros na ditadura deixou herança autoritária*. Blog Revista Prosa e Verso. 22/03/2014.

--- . *“Terror cultural”: a perseguição a editores e livreiros na ditadura*. Blog da revista prosa e verso. 22/03/2014.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: COSTA, Luiz Lima (org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83 – 132.

---. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. v 1.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: um método parcial. Posfácio à De l'Iphigénie de Racine à celle de Goethe. In: *Pour une esthétique de la reception*. Paris, NRF, Gallimard, 1978, p.244.

---. *História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Luiz Costa. *O golpe de 64 e a cultura brasileira*. Blog da revista prosa e verso. 22/03/2014.

MACHADO, Elisabeth Mazon.. Violência ou Poder: *O que ocorre dentro da sala de aula? Uma leitura a partir de Hannah Arendt*. In: Anais do Fórum Internacional de Cidadania-FIIC-Santo Ângelo.RS. Brasil.2006.

MARTINS, Márcia do Amaral Peixoto. Ampliando o modelo descritivo através da teoria da ação comunicativa de Siegfried Schmidt. In: *A instrumentalidade do modelo descritivo para análise de traduções: o caso dos Hmlets brasileiros*. 1999. 311f.Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

OLINTO, Heidrun Krieger (org.). *Ciência da literatura empírica. Uma alternativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

Revista Cult. A associação entre arte e política segundo o filósofo Jaques Rancière. Entrevista. Disponível em: <
<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>>.
Acesso em: 13/10/2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

----- . *O mestre ignorante*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHMIDT, Siegfried. *Foundation for the empirical study of literature: The components of a basic theory*. Trad. Robert de Beaugrande. Hamburg: Buske, 1982.

---. Sobre a escrita de histórias de literatura. Trad. Rejane de Castro Neves e Heidrun K. Olinto. In: OLINTO, Heidrun Krieger (org.). *Histórias de Literatura*. São Paulo: Ática, 1996, p. 101-132.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva; VENTURA, Deisy de Freitas Lima. *Um diálogo entre Einstein e Freud: por que a guerra?* Santa Maria: FADISMA, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SONTAG, Susan. Contra a interpretação. In: *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987, p.318 – 337.

VERSIANI, Daniela. Um mapeamento inicial do paradigma construtivista. In: ____ e OLINTO, Heidrun Krieger. (orgs.). *Cenários construtivistas: temas e problemas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p.43 – 57.

YÚDICE, George. *Ação cultural, mudança social*. Blog da revista prosa e verso. 15/03/2014.

YUNES, Eliana. *A experiência da leitura*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2001.

----- . *Círculos de leitura: teorizando a prática*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2001.

---- . *Pelo Averso: A Leitura e o Leitor*, Rio de Janeiro: Uapê, 2010.

----- . *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.

----- . *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymarará, 2009.

--- . Entrevista concedida a Fillippo Cavalcanti. Rio de Janeiro. S.d.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

- Bibliografia Geral

Agamben, Giorgio. *A potência do pensamento*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2006.

CARRASCO, Walcyr. *Estrelas Tortas*. Ática: Rio de Janeiro, 2005.

ESTER, Maria. *Justiça e Desenvolvimento no pensamento de Amartya Sen*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografias do desejo*. São Paulo: Editora 34, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

----- . *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GRUWELL, Erin. *Freedom Writers*. Bantam Books, 2006.

MACHADO, Anna Raquel. *Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula* In: ____ *Linguagem e Educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais* (Org) São Paulo: USP Editora, 2009.

MENDES, Luiz Alberto. *Às cegas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

----- . *Cela forte*. São Paulo: Global, 2012.

----- . *Memórias de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NUSSBAUM, Martha. *Justiça Poética*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2014.

----- . *Quality of life*. Belknap Press, 2006.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SEN, Amartya. *A ideia de Justiça*. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2011.

----- . *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

9

ANEXOS

A- E-mails trocados com o colunista e escritor Luiz Alberto Mendes

Data: 2 de Outubro de 2014

De: Karine Aragão

Para: Luiz Alberto Mendes

Boa tarde!

Sou doutoranda do curso de Literatura e Cultura Contemporânea na Puc RJ e realizo um trabalho de Remição Penal articulado à Literatura. Tenho seu livro (Memórias de um sobrevivente) como fonte de estudo, utilizando-o como referência. Se possível, gostaria de lhe fazer algumas perguntas por e-mail sobre o projeto do qual você participou (Talentos Aprisionados) e sobre as oficinas que você promove.

Obrigada,

Karine Aragão

Data: 2 de Outubro de 2014

De: Luiz Alberto Mendes

Para: Karine Aragão

Karine;

Não entendi bem "Remição Penal articulado à Literatura". Essa palavra "remição" achei um tanto quanto equivocada, pois não se redime prisão, redime-se pessoas e a literatura pode ser um veículo. O sujeito que, como eu, preso aos 19 anos sem saber nada da vida que de repente é colocado de frente à enormidade a saber, a literatura torna-se um meio, às vezes a única, de ainda ter contato com a humanidade e com a vida do mundo social.

O tema é prato cheio. Quem devia defender tese era eu que vivi aquilo tudo pensando, refletindo, lendo e aprendendo a entender, não você que não conhece a prisão. Eu já fiz até TCC completo para algumas pessoas. Pagando bem, que mal tem? Eu preciso, estou na maior correria para sustentar filhos, ex-esposa, companheira atual, eu que fico cada dia mais caro e não sei como.

Claro, respondo, desde que você remeta as perguntas um pouco por vez. Tenho pouco tempo. Estou lidando com um romance com mais de 50 personagens que preciso dar conta todos os dias. E, puxa, as respostas que você deseja estão no meu próximo livro Memórias III, que vai até a saída em definitivo. O livro sai em abril. Eu teria que te explicar exatamente como foi o projeto da Sophia Bisiliat, e isso, por escrito, é quase uma novela e, me desculpe, escrever é minha profissão e eu cobro por isso.

Abs.

Luiz

B- Entrevista, por e-mail, com Alice Áurea Penteado Martha, *professora do Programa de Pós-Graduação em Letras/ UEM*

1) Como nasceu a ideia do projeto de remição penal e há quanto tempo dura?

Na verdade, foram 2 projetos, ambos terminados. O primeiro foi meu Estágio Pós-doutoral, realizado sob a supervisão da Regina Zilberman. A partir de concepções da Sociologia da leitura e da Estética da recepção, principalmente, entrevistei apenados da Penitenciária Estadual de Maringá e o resultado está no livro: *Leituras na prisão: coerência no caos*, da Editora da UEM, com relatos de hábitos de leitura não-escolar de indivíduos em situação de isolamento, obtidos a partir de entrevistas com professores, diretor, agentes penitenciários, atendentes da biblioteca e os detentos da mesma penitenciária. Este projeto, além do livro, gerou 2 dissertações: uma de Ivan de Oliveira e outra de Daniela Oliveira.

O segundo foi desenvolvido também na Penitenciária Estadual de Maringá, de 2006 a 2007 - **Literatura, leitura e escrita: a ressignificação da identidade por indivíduos em situação de exclusão social**, e coordenado por mim e pela Dr^a Marilurdes Zanini (UEM). Essa pesquisa nasceu da outra, claro, mas também do interesse de professores e alunos do Curso de Letras (Graduação e Pós-graduação) em atuar junto aos detentos, possibilitando-lhes o contato com a leitura e a produção de textos, a partir da realização de Oficinas de Leitura e Produção que privilegiaram o lúdico e a reflexão bem como o compartilhamento de emoções e de experiências de linguagem, com o intuito de observar como a leitura de textos literários e de imagens artísticas pode propiciar a ressignificação de identidades dos encarcerados. A hipótese era a de que, ao perscrutarem seus sentimentos mais particulares, com a leitura de textos artísticos de naturezas

diversas, tais leitores pudessem reconhecer o significado de suas experiências de vida. O registro mais importante deste projeto, além de 3 dissertações defendidas, foi a publicação de um livro com textos dos detentos da PEM.

2) A partir de que ferramenta Legal o projeto foi aprovado?

Os projetos forma aprovados pela UEM, pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação.

3) Como era feita a mediação de leitura no projeto?

Como a proposta para o trabalho com a leitura e escrita nesse espaço de exclusão visava, sobretudo, à reconstrução da própria identidade pelos detentos, acreditávamos isso pudesse ser possível pela abordagem dos textos que lhes foram apresentados para a leitura, com posterior produção oral e escrita. As atividades desenvolvidas nas oficinas focavam práticas de leitura e de escrita, nas e com as quais os participantes pudessem vislumbrar uma situação real que as justificasse, tornando-se, assim, sujeitos de sua linguagem.

A partir desse pressuposto, passamos à prática de Oficinas de Leitura e Produção Textual nas dependências da Penitenciária. Na etapa de preparação, os alunos participantes - de graduação e pós-graduação -, depois da realização de seminários com os professores para a discussão de textos teóricos sobre leitura, literatura e produção de textos, leram e selecionaram textos literários que contemplassem fatos, relações, afetos e desafetos, enfim, acontecimentos e sentimentos significativos para todo ser humano, em diferentes etapas da vida. Com tais textos foi organizada uma primeira antologia, cujo fio condutor era

a *infância*; na segunda, o foco foi *adolescência/juventude* e, na terceira, a *maturidade*.

4) Quais eram os resultados esperados, como formação humana (além da redução da pena)?

A expectativa dos pesquisadores era que os participantes, ao lerem os textos selecionados, nos quais os autores, marcados por sua autoridade linguístico-cultural, tratam de questões e situações de sua infância, juventude ou maturidade, pudessem compreender que também fatos e sentimentos vividos por eles, detentos, eram importantes e mereciam ser relatados; finalmente, acreditávamos que, com o ato de produção de um texto sobre suas experiências e emoções, os detentos pudessem ressignificar tais vivências, agregando-lhes valor humano, reconhecendo-se como indivíduos. A proposta para o trabalho com a leitura e escrita nesse espaço de exclusão visava, sobretudo, à reconstrução da própria identidade pelos detentos, o que acreditávamos pudesse ser possível pela abordagem dos textos que lhes foram apresentados para a leitura, com posterior produção oral e escrita. As atividades desenvolvidas nas oficinas focavam práticas de leitura e de escrita, nas e com as quais os participantes pudessem vislumbrar uma situação real que as justificasse, tornando-se, assim, sujeitos de sua linguagem.

5) Era estabelecido algum prazo para leitura?

As oficinas eram semanais e tinham a duração de 2:30h a 3:00h. Como eram textos curtos, líamos discutíamos nesse tempo, deixando que escrevessem em suas celas.

6) E quais foram os livros utilizados?

Textos de autores consagrados que tratassem da infância, adolescência e maturidade.

7) Havia partilha de leitura?

Sim, todo o tempo. as discussões foram muito produtivas.

8) Como foi a recepção e a participação dos apenados?

Excelente. Gostaram muito! Principalmente do livros publicados com seus textos.