

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS - FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

THAYS COELHO DE ARAÚJO

**REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA E LETRAMENTO:
SUBJETIVAÇÃO E DESSUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PRESO**

Manaus
2018

THAYS COELHO DE ARAÚJO

**REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA E LETRAMENTO:
SUBJETIVAÇÃO E DESSUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PRESO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos da Linguagem, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem, sob a orientação do Professor Doutor Sérgio Augusto Freire de Souza.

Manaus
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

de Araujo, Thays Coelho

D278r Remição Penal Pela Leitura e Letramento: Subjetivação e Dessubjetivação do Sujeito Preso / Thays Coelho de Araujo. 2018

132 f.: 31 cm.

Orientador: Sergio Augusto Freire de Souza

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Letramento . 2. Análise de Discurso . 3. Subjetivação. 4. Remição Penal Pela Leitura. 5. Prisão. I. Souza, Sergio Augusto Freire de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

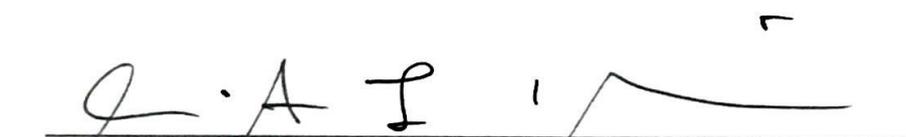
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós- Graduação em Letras

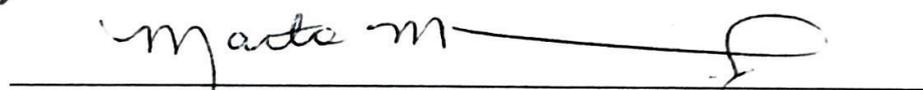
THAYS COELHO DE ARAÚJO

**REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA E LETRAMENTO: SUBJETIVAÇÃO E
DESSUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PRESO**

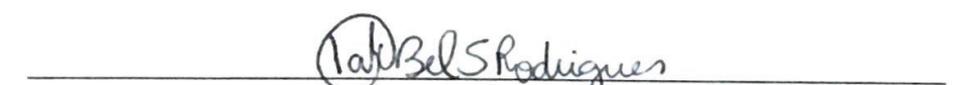
Banca examinadora:



Professor Doutor Sérgio Augusto Freire de Souza - **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Professora Doutora Marta de Faria e Cunha Monteiro - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Professora Doutora Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Professor Doutor Wagner Barros Teixeira - **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Professor Doutor Gustavo Soranz Gonçalves - **Suplente**
Faculdade Metropolitana de Manaus - FAMETRO

Ao meu companheiro de vida, esposo amado, Thiago Henrique, pelo apoio incondicional e por tornar os meus dias de luta mais suaves. Deus foi muito generoso comigo quando te colocou na minha vida!

Ao meu filho amado, por ter me tornado mãe, por ter me transformado em mulher, mesmo ainda sendo uma menina, por ter mostrado que posso ser muito mais forte do que eu havia imaginado.

Ao seu José Sales, o Paraíba, guerreiro nato, cabra da peste, um verdadeiro sobrevivente, pelas palavras de incentivo, pelos conselhos e pelo amor incomensurável.

À Thailla Silva, por sempre cuidar de mim e me ensinar o caminho da independência.

Aos meus irmãos, Thallis e Kauan, pelo companheirismo, palavras de incentivo e admiração.

À população carcerária brasileira, que por meio de práticas de letramento descobriu que não há nada mais libertador do que o conhecimento.

Aos profissionais da educação e da segurança pública que ainda acreditam que a educação pode transformar vidas marginalizadas pelo cárcere.

MEUS AGRADECIMENTOS SÃO PARA

Sérgio Augusto Freire de Souza, pela orientação da pesquisa e pelas ideias geniais. Por me ajudar a desbravar campos teóricos de forma autônoma e me acalmar nos momentos de aflição. Professora Marta de Faria e Cunha Monteiro, uma profissional que admiro muito pela seriedade, competência e comprometimento com os discentes da UFAM.

Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas – SEAP, por proporcionar os trâmites legais para realização da pesquisa.

Arildo José de Castro Alves, técnico em educação da SEAP, um profissional que não mede esforços quando o assunto é educação prisional. Meus sinceros agradecimentos por todo apoio, reconhecimento e inspiração.

Suely Borges Oliveira, diretora da Unidade Prisional Semiaberto Feminino, pela recepção sempre carinhosa e acolhedora.

Glaisy, assistente social da Unidade Prisional Semiaberto Feminino – UPSF, pela paciência, pelos esclarecimentos relacionados ao funcionamento do projeto Encontro Com a Leitura - Ler Liberta e por convidar-me a compor a segunda banca examinadora do projeto.

Defensoria Pública da União no Amazonas, pelo convite em participar da mobilização escolar intitulada por *A escrita libertária: mais direitos, menos grades* no Semiaberto Feminino.

Karol Benfica, minha colega de mestrado, técnica na Gerência de Ensino Médio da Seduc- AM, por me acompanhar na primeira visita ao Presídio Feminino Semiaberto.

As meninas do semiaberto que contribuíram para a realização desta pesquisa, porque me tornaram pesquisadora e permitiram que eu visse o ser humano além de uma ficha criminal. A vocês, meu sincero e profundo agradecimento.

Amarildo Nunes Oliveira, pelo compartilhamento de leituras e pelas discussões além da sala de aula.

Minha turma de mestrado, pelas tardes agradáveis e pelo compartilhamento de muito aprendizado.

Os meus alunos da Universidade Federal do Amazonas, por me incentivarem na pesquisa e por participarem das rodas de discussão sobre o sistema penal brasileiro.

Os meus alunos do PARFOR e do CETAM, por demonstrarem admiração e me impulsionarem a seguir em frente.

Os meus colegas do Colegiado de Letras-Língua e Literatura Portuguesa pelas orientações e palavras de motivação.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, pelo amparo financeiro.

Todos os docentes do PPGL-UFAM, pelas aulas e orientações.

Os funcionários da secretaria do PPGL, pelo atendimento sempre cordial prestado à comunidade acadêmica.

Meus sogros-padrinhos por cuidarem do Carlinhos como filho nos momentos em que eu estava pesquisando e trabalhando.

Minha amiga Sideny Pereira de Paula, pelas palavras de incentivo e pelos conselhos de mãe que nunca falham.

Minha amiga Carol, por ouvir meus desabafos, minhas alegrias e por sonhar a vida comigo.

Meus amigos Haruno e Thiago, por compartilharem os momentos de risadas e por estarem sempre comigo nos momentos para além do Lattes.

Todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Precisamos resolver nossos monstros secretos, nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta. Não podemos nunca esquecer que os sonhos, a motivação, o desejo de ser livre nos ajudam a superar esses monstros, vencê-los e utilizá-los como servos da nossa inteligência. Não tenha medo da dor, tenha medo de não enfrentá-la, criticá-la, usá-la”.

Michel Foucault

ARAÚJO, T. C. **REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA E LETRAMENTO: SUBJETIVAÇÃO E DESSUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PRESO**. 2018. 117 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Letras – Flet, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

RESUMO

A presente dissertação expõe os resultados de um estudo de caso que aborda a temática da manifestação da subjetividade no Projeto de Remição de Pena pela Leitura *Encontro com a Leitura - Ler Liberta*, na Unidade Prisional Semiaberto Feminino – UPSF, em Manaus/AM. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é examinar a produção de subjetividades no cárcere feminino, a partir dos efeitos do Projeto de Remição de Pena pela Leitura *Encontro Com a Leitura – Ler Liberta*. O *corpus* da pesquisa é constituído por excertos de enunciados das três primeiras partícipes do projeto que cumprem pena em regime semiaberto. Os subsídios teórico-metodológicos foram fornecidos pelos estudos foucaultianos, pecheutianos e os Novos Estudos de Letramento – NEL. A abordagem metodológica utilizada para análise dos dados é a qualitativa. Foram utilizados como instrumentos de geração de dados dois questionários, um de perfil e um investigativo; entrevista norteada por roteiro semiestruturado; diários de campo e documentos institucionais. A compreensão produzida pela análise dos dados permite afirmar que se for pensado em um âmbito maior, o Projeto de Remição de Pena pela Leitura *Encontro Com a Leitura – Ler Liberta* está associado a táticas de dessubjetivação, pois para que o sujeito volte a ser sujeito social, é necessário que ele passe por anulações do “eu”. Isso ocorre em decorrência das atividades de estudo na prisão que visam resgatar a obediência do sujeito, remetendo a estratégias de (re)produção de corpos dóceis ao poder. Mesmo no caso da existência de processos de remição de pena pela leitura, há normas regulatórias que se inserem em formas de governamentalidade. Logo, o indivíduo não vai subjetivar-se como sujeito leitor no interior de práticas de letramento. Ele vai sofrer processos de dessubjetivação porque a prisão apresenta falhas no seu objetivo de ressocialização.

Palavras-chave: Remição Penal Pela Leitura. Encontro com a Leitura: Ler Liberta. Letramento. Prisão. Análise de Discurso.

ARAÚJO, T. C. **REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA E O LETRAMENTO: DESSUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PRESO**. 2018. 117 f. Dissertation (Master's degree) – Faculdade de Letras - Flet, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a case study that deals with the theme of the manifestation of subjectivity in the project of remission of sentence by the project *Encontro com a Leitura - Ler Liberta*, in the Unidade Prisional Semiaberto Feminino – UPSF, em Manaus/AM. Thus, the objective of the research is to examine the production of subjectivities in a female prison, stemming from the effects of the literacy project *Encontro Com a Leitura – Ler Liberta*. The corpus of the research is made by excerpts of statements of the first three participants of the project that serve semiavariate sentences. The theoretical-methodological subsidies were provided by the Foucauldian, Pecheutian and New Literature Studies - NEL. The methodological approach used to analyze the data is qualitative. Two questionnaires were used as instruments of data generation, one of profile and one of research; an interview guided by semi-structured script; field journals and institutional documents. The understanding produced by the analyzes of the data allows to affirm that if it is thought in a larger scope, the project of remission of sentence by the project *Encontro com a Leitura - Ler Liberta* is associated to tactics of reading, because, for the subject to return to be social subject, it is necessary that he goes through annulations of the I. This is due to the activities of study in prison that seek to rescue the obedience of the subject, referring to strategies of (re) production of docile bodies to power. Even in the case of remission proceedings for reading, there are regulatory norms that are included in forms of governmentality. Therefore, the individual will not subjectivate himself as a reader subject within practices of literacy. He will undergo processes of desubjectivation because the prison presents flaws in its goal of resocialization.

Keywords: Criminal Remission By Reading. *Encontro Com a Leitura – Ler Liberta*. Literacy. Prison. Discourse Analysis.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 INTERSEÇÕES TEÓRICAS | 15 |
| 1.1 INSTITUIÇÃO PRISIONAL NA CONCEPÇÃO DE FOUCAULT | 15 |
| 1.1.1 Foucault e os estudos do letramento: (outras) abordagens possíveis | 24 |
| 1.1.2 Aspectos históricos do sistema prisional brasileiro..... | 26 |
| 1.2 QUESTÕES DE LETRAMENTO..... | 32 |
| 1.2.1 Letramento(s), novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos: aspectos conceituais..... | 32 |
| 1.2.2 Os modelos autônomo e ideológico de letramento..... | 37 |
| 1.2.3 Eventos, práticas e projetos de letramento..... | 40 |
| 1.3 A ANÁLISE DE DISCURSO..... | 45 |
| 1.3.1 Um trajeto na história da AD: uma teoria, três fases..... | 45 |
| 1.3.2 O sujeito do discurso: um trajeto..... | 49 |
| 1.3.3 A ideologia..... | 51 |
| 1.3.4 A noção de formação discursiva..... | 55 |
| 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA | 59 |
| 2.1 O PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA..... | 59 |
| 2.1.1 O estudo de caso como procedimento de pesquisa..... | 61 |
| 2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 64 |
| 2.2.1 O projeto Encontro com a Leitura – Ler liberta..... | 64 |
| 2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 68 |
| 2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS..... | 71 |
| 2.4.1 Os questionários..... | 71 |
| 2.4.2 As entrevistas por roteiro semiestruturado..... | 72 |
| 2.4.3 Diários de campo..... | 72 |

| | |
|---|------------|
| 2.4.4 Documentos institucionais..... | 73 |
| 2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS – AS TRAJETÓRIAS DE CAMPO..... | 74 |
| 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS..... | 75 |
| 3 ANÁLISE DOS DADOS..... | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |
| REFERÊNCIAS..... | 111 |
| APÊNDICES..... | 118 |
| APÊNDICE A..... | 118 |
| APÊNDICE B..... | 119 |
| APÊNDICE C..... | 120 |

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa possui um percurso traçado a muitos passos até chegar ao seu desfecho. Este trabalho teve início com o meu interesse em pesquisar sobre o sujeito preso e acompanhar mais de perto o funcionamento das engrenagens que gerem o sistema prisional amazonense. Nessa perspectiva, a minha motivação tornou-se ainda maior após o acontecimento do segundo maior massacre da história das prisões brasileiras, o massacre do Compaj - Complexo Penitenciário Anísio Jobim em Manaus-AM, que resultou em cinquenta e seis pessoas mortas cruelmente no dia 01 de janeiro de 2017.

Nesse cenário, meu objetivo inicial partiu do desejo de verificar os impactos da educação na regeneração do sujeito apenado. Para ser mais específica, investigar como a existência de práticas e projetos de letramento poderiam auxiliar nesse processo. Na posição de educadora e pesquisadora, senti-me instigada a compreender as práticas de letramento na prisão e a examinar de que maneira elas delineavam subjetividades marginalizadas pela criminalidade e pelo cárcere. Essa inquietação conduziu-me ao Projeto de Remição de Pena pela Leitura *Encontro com a Leitura - Ler Liberta*, assinado pela Corregedoria-Geral de Justiça do Estado do Amazonas, em 30 de maio de 2016, e publicado sob o provimento nº 272-CGJ/AM. De acordo com esse provimento, a cada livro lido, resumido ou resenhado na prisão, um apenado pode diminuir até três dias de sua pena em um mês. A partir dessa demarcação do objeto da pesquisa, uma pergunta primordial foi colocada: como a forma-sujeito preso, inscrita numa ordem do discurso histórico-social, duplica os movimentos de subjetivação e individuação no Projeto de Remição de Pena pela Leitura *Encontro com a Leitura - Ler Liberta*?

Inserida numa perspectiva inter/transdisciplinar e não apenas disciplinar, a presente dissertação estabelece um diálogo de múltiplas vozes. Fazem parte desse diálogo a Análise de Discurso Materialista, os estudos discursivos de Foucault e os Novos Estudos de Letramento. Esse diálogo é trazido para pensar a respeito do Projeto de Remição de Pena pela Leitura *Encontro com a Leitura - Ler Liberta*. Dessa forma, o objetivo primário da pesquisa é identificar os sentidos que apontam para a produção de subjetividades no cárcere feminino¹, problematizando, a partir dos estudos mencionados, deslizos e derivas das subjetivações que

¹ A escolha pelo cárcere feminino se deu por vários motivos: pela sugestão dos agentes prisionais quanto à segurança, pela existência de sujeitos em um projeto que ia de encontro ao objeto a ser estudado e por uma opção política de dar visibilidade ao aprisionamento feminino, evidenciando que também existem presos que menstruam (QUEIRÓZ, 2015).

são construídas discursivamente e que extrapolam a concepção de um sujeito centrado e fonte de seu dizer. Para isso, objetivo investigar três aspectos: a) os efeitos do Projeto de Remição de Pena pela Leitura *Encontro com a Leitura - Ler Liberta* na construção da subjetivação do sujeito preso; b) os modos de subjetivar-se na escrita refletindo sobre subjetivações construídas e reconstruídas no transcorrer da história e no interior da cultura; c) os elementos que contribuiram para a produção de sujeitos e aparição destes sujeitos em espaços de circulação específicos.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por excertos de enunciados de três mulheres que cumprem pena em regime semiaberto, sendo as primeiras partícipes do projeto de remição penal pela leitura *Encontro com a Leitura - Ler Liberta*, na Unidade Prisional Semiaberto Feminino – UPSF em Manaus/AM.

Neste contexto, o presente estudo revela sua importância ao considerar os estudos foucaultianos, a Análise Materialista do Discurso e os Novos Estudos do Letramento (NEL) para pensar as relações entre sujeitos, escrita e sociedade em contextos específicos. Dessa forma, refletir sobre as relações entre sujeito em contextos prisionais implica pensar na produção de subjetividades na história e perceber a emergência de pensar com Foucault nas trilhas dos caminhos que ele percorreu e escrever além do que ele escreveu, para atualizar o pensamento deste autor, promovendo, assim, o encontro com uma das principais dimensões do pensamento foucaultiano: o enfoque nas relações entre o saber e o poder.

Considerar a Linguística, a Teoria das Ideologias e a Psicanálise no campo de estudos da Análise de Discurso de base pecheutiana implica considerar um deslocamento frente a uma concepção de língua como ordenada a partir de um espectro específico, de história como algo não transparente para o sujeito corroborando uma teoria não subjetiva do sujeito de natureza psicanalítica (ORLANDI, 2014). Finalmente, a Teoria dos letramentos pressupõe alguma relação com a escrita e com sujeitos historicamente situados no mundo.

É importante acrescentar ainda que este estudo poderá trazer contribuições positivas para a população carcerária amazonense e brasileira, uma vez que o Projeto de Remição de Pena pela Leitura: *Encontro Com a Leitura– Ler Liberta*, aconteceu no Amazonas pela primeira vez em 2016, data de início desta pesquisa. É, portanto, por meio do corpus aqui constituído que as primeiras participantes do projeto poderão apresentar um retorno deste nas suas relações sociais permeadas pela escrita.

Para critérios de organização, esta dissertação está dividida em três capítulos:

No primeiro capítulo, o leitor terá a oportunidade de se enveredar pela articulação teórica adotada na pesquisa. Na segunda seção, reviso conceitos fundantes da literatura que tratam sobre o letramento, tendo como eixo norteador as noções de letramento(s), novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos; além disso, apresento uma discussão entre os modelos autônomo e ideológico de letramento; posteriormente, abordo as nuances e dimensões dos conceitos de eventos, práticas e projetos de letramento. Por fim, na terceira seção, após um trajeto na história da Análise de Discurso, dialogo com as principais categorias teóricas da AD que nortearam este trabalho: o sujeito; a ideologia; e a formação discursiva.

O segundo capítulo apresenta o conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para coleta e análise dos dados desta pesquisa. Ele contempla seis seções: a abordagem da metodologia utilizada – qualitativa; a definição do procedimento de pesquisa – o estudo de caso; o contexto da pesquisa, constituído pela descrição do projeto Encontro com a Leitura Ler Liberta; a descrição dos sujeitos da pesquisa por unidade prisional; os instrumentos de geração de dados: os questionários, a entrevista, os diários de campo, os documentos institucionais os procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análise dos dados.

O terceiro capítulo é utilizado para apresentação das análises. A ele seguem-se as considerações finais e as referências utilizadas para execução deste trabalho.

1 INTERSEÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a articulação teórica aqui adotada. Para isso, na primeira parte, faço uma releitura de Foucault sobre a instituição prisional. Em seguida, trago a contribuição do autor para os estudos do letramento. Por fim, abordo os aspectos históricos do sistema prisional brasileiro. Na segunda parte, reviso conceitos fundantes da literatura que trata sobre o letramento – tendo como eixo norteador as noções de letramento(s), novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos; além disso, apresento uma discussão sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento; posteriormente, abordo as nuances e dimensões dos conceitos de eventos, práticas e projetos de letramento. Por fim, após um trajeto na história da Análise de Discurso, dialogo com as principais categorias teóricas da AD que nortearam este trabalho: o sujeito; a ideologia; e a formação discursiva.

1.1 A INSTITUIÇÃO PRISIONAL NA CONCEPÇÃO DE FOUCAULT

Nesta seção, partirei dos pressupostos de Michel Foucault (1926-1984), cujas reflexões fizeram ranger os sentidos dos discursos que constituem e constituíram a instituição prisional. Desse modo, a relevância do pensamento foucaultiano na presente pesquisa consiste em evidenciar que entre a prisão e outras instituições sociais há mais semelhanças do que diferenças. O autor explicitou isso, numa perspectiva denominada por ele mesmo de arqueológica e genealógica. Essa dupla abordagem permitiu explicitar o poder-saber e o poder-disciplinar como as chaves que abriram os portões das prisões numa dimensão universal. Nessa perspectiva, Foucault (2015, p. 214) pontua que:

No caso da prisão, não haveria sentido em limitarmo-nos aos discursos formulados sobre a prisão. Há igualmente aqueles que vêm da prisão: as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias que finalmente não são de ninguém, mas que são, no entanto, vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição. É tudo isso que é preciso ao mesmo tempo recolher e fazer aparecer [...].

Com efeito, os estudos sobre e na prisão pareceram indispensáveis para Foucault. Muito ativo no Grupo de Informações sobre Prisões, nos anos 1970, seus textos mostraram que entre a cadeia e a sociedade livre há uma pequena linha divisória, que de um lado incrimina e, do outro, inocenta os sujeitos. Essa divisão mostra que os muros e as grades da prisão não foram

construídos aleatoriamente. Quem os fundou foi um discurso jurídico-penal, dotado de saber-poder que visou sobretudo o controle social.

Nessa seara, Foucault, ao longo do seu trabalho, questiona por que ocorreram transformações nos sistemas prisionais. Com a publicação original de *Vigiar e punir*, em 1975, o autor impactou fortemente o modo de pensar a justiça penal ocidental, visto que ele não mostrou somente a transformação de um modo de punir suplicante medieval para um modelo prisional moderno. Mais do que isso. Ao historiografar sobre as prisões, Foucault explicitou a formação, bem como a manifestação de um poder que recaiu não somente sobre a sociedade carcerária, mas sobre todo corpo social.

Para Foucault (2014), o surgimento da prisão é mais antigo do que se pode imaginar. Se fôssemos pensar a prisão como a manifestação de um mecanismo que controla o tempo e o espaço não só dos seus detentos, mas de toda a sociedade – veríamos que ela existe há muito tempo, antes mesmo de ser considerada uma pena. Seria presunçoso – do ponto de vista histórico – apontar o nascimento de uma instituição fundadora da filosofia prisional. No entanto, podemos mencionar uma intensificação da pena de detenção na passagem do século XVIII para o século XIX, com a Detenção penal – Gand, Gloucester, Walnut Street.

Segundo Foucault (2014), com o princípio de humanizar a justiça penal – desde o século XVIII, a instituição prisional se mostrou como a única e a mais eficaz alternativa no combate das ilegalidades – descartando, assim, qualquer outra possibilidade. Apareceu como uma pena mais justa do que a multa, pois não subtrai apenas dinheiro, mas – acima de tudo, a liberdade. Desde o seu princípio, a prisão foi considerada a pena que satisfazia não apenas uma vítima, mas a sociedade inteira.

Foucault (2014) é um dos mais importantes críticos que evidenciou que ao passo que a pena de detenção se popularizava, ela mostrava seu fracasso em menos de um século. Essa imagem de prisão fracassada não deve imobilizar reflexões, pois ela não seria teoricamente interessante se fosse vista apenas sob a ótica da denúncia e do insucesso. Antes de tudo, a prisão é uma arena discursiva que permite teorizações sobre o sujeito, a sociedade, o poder, a disciplina e seus efeitos.

Há de se mencionar, sobretudo, que Foucault tratou em parte de seus escritos da evolução dos mecanismos punitivos como um problema, uma inquietação para a qual ele não encontrou respostas prontas. Nesse sentido, a problematização do autor foge de uma reflexão marxista tradicional, pois, ele não pretende mostrar exclusivamente os efeitos repressivos da

pena de reclusão, mas também seus possíveis aspectos produtivos, ainda que sejam menos notórios. Com efeito, a pretensão do autor, além de explicitar historicamente o ordenamento jurídico europeu e inglês, é mostrar que a evolução das técnicas de punição apresenta um marco nas Ciências Humanas, na qual o poder se potencializou a partir da enunciação da humanização da pena.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, obra que reúne cinco conferências ministradas por Michel Foucault na PUC-Rio, de 21 a 25 de Maio de 1973, é proposta uma análise que precede os mecanismos punitivos modernos. Nesse sentido, a atenção do autor recai para as formas de constituição e extração de verdade nas práticas judiciárias medievais. Foucault analisa isso, tomando como um dos objetos de análise a tragédia *Édipo Rei* de Sófocles, obra que demonstra claramente a manifestação do poder por meio do discurso religioso. Nas palavras do autor:

O que gostaria de mostrar é que, no fundo, Édipo representa na peça de Sófocles um certo tipo do que eu chamaria saber-e-poder, poder-e-saber. É porque ele exerce um certo poder tirânico e solitário, desviado tanto do oráculo dos deuses que ele não quer ouvir, quanto do que diz e quer o povo, que, em sua sede de poder e saber, em sua sede de governar descobrindo por si só, ele encontra, em última instância, os testemunhos daqueles que viram [...] esse grande mito precisa ser liquidado. Foi esse mito que Nietzsche começou a demolir ao mostrar, em numerosos textos já citados, que por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber. (FOUCAULT, 2013, p.54).

O autor acrescenta que na alta Idade Média, a verdade não era obtida por meio de inquérito ou suplício, mas por juramento em nome de uma divindade. Assim, se um suspeito não jurasse ser inocente em nome de um deus, ele era considerado culpado. Uma segunda técnica de busca pela verdade consistia na consulta aos deuses. Esse mecanismo de constituição da verdade se dava por partes, pois as divindades geralmente não falavam tudo e essa enunciação incompleta deveria ser respeitada, (FOUCAULT, 2013).

A história de Édipo-Rei não é só uma narrativa clássica, mas uma forma quase mágica, religiosa, política, do exercício do poder. Foucault (2013) mostra que o mito exemplifica como o pensamento ocidental elaborou a concepção de que o verdadeiro poder não é só político, mas religioso. A hierarquia de vozes na narrativa aponta isto: primeiramente ouviam-se os deuses, posteriormente os humanos.

Numa abordagem arqueogenealógica Foucault apresenta-nos, através de Édipo, a inserção da testemunha no século V, em Atenas. Quando a enunciação divina não revelava a

realização de um crime, uma testemunha era convocada, testemunha esta que na tragédia de Édipo assume a figura do escravo. O direito de contestar a verdade, na sociedade grega, deveria acontecer por meio de provas. Mas o inquérito ainda não fazia parte do processo, pois ele apareceu somente na Idade Média.

Foucault (2013) pontua que não havia a figura do representante público, na ocasião, os indivíduos resolviam os delitos entre si, salvo em casos de homossexualidade e traição. A ação penal era uma espécie de guerra, um duelo entre famílias, uma vingança ritualizada, na qual o corpo do rival deveria ser supliciado como pagamento de sua infração. Uma outra forma de ação penal seria uma transação financeira, neste caso, os adversários recorriam à figura de um árbitro que estipulava um valor a ser pago pelo infrator. Era uma forma não de preencher a falta, visto que a vida de um morto não podia ser recuperada, mas oportunidade do culpado salvar a própria vida.

O autor em tela analisa a Idade Média para apontar o aparecimento do inquérito, do juiz, do procurador, bem como do advogado. Com as evoluções técnicas de autodefesa, surge a figura do advogado – defensor do acusado, que obrigatoriamente deveria ser dono de uma retórica “perfeita”. Foucault (2013), assegura que no direito feudal, havia três formas do indivíduo provar sua inocência: primeiramente, por meio de provas de importância social do indivíduo. Na ocasião, o acusado deveria convocar familiares como testemunhas para mostrar sua inocência; secundariamente, por intermédio de provas de tipo verbal, sem “erros” gramaticais; posteriormente, pela apresentação de provas mágico-religiosas, e por fim, por meio dos ordálios, que consistia na luta contra a própria dor do acusado, pois, caso ele resistisse ao suplício, era inocentado.

Foucault (2015) deixa claro que o poder não é um patrimônio exclusivo da classe dominante, mas um exercício, podendo variar de acordo com as posições exercidas pelos sujeitos. Isso nos mobiliza a abandonar a percepção de prisão apenas como um ambiente de segregação entre a classe dominante, o Estado, que impõe suas regras e leis; e a classe dominada, os detentos, que obedecem a tudo sem resistir. Nessa perspectiva, a prisão mostra-se uma instituição com vários níveis de segregação, onde sujeitos subalternizados marginalizam outros de modo sequencial. É com base nessas afirmações, portanto, que se delineia a noção seminal de micropoder no trabalho Foucault, reafirmando, assim, que o poder está em todos os lugares e pode ser exercido por qualquer sujeito social.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (2014) aponta – *a priori* – uma reforma simbólica nos mecanismos de punição no Ocidente do século XVIII para o século XIX: a abominação do suplício. Essa pena consistia em torturar o condenado até a sua morte, por meio dos mais violentos métodos de extração de dor. No século XVIII, alguns juristas, reformadores de países ingleses e europeus repensaram técnicas mais humanitárias para penalizar infratores. O repúdio ao suplício foi a primeira solução para o Estado subverter sua imagem de carrasco, a justiça não queria mais assumir a posição de castigadora, mas sim de regeneradora, agenciadora da redenção do sujeito criminoso por meio da reclusão. O sigilo do que acontece com o corpo do condenado passa a ser a característica fundamental da reclusão. A reforma não se tratou de uma extinção total da violência, mas sim de sua reformulação, que a partir desse ponto atingiria o corpo por meio de outros métodos como: privação de liberdade, trabalhos forçados, interdição disciplinar.

Ao indicar muito mais os efeitos do que as causas da passagem de um modelo penal supliciante para um modelo aprisionador o autor em tela busca - sobretudo - perceber como o poder se manifestou em diferentes momentos. É relevante pontuar que as relações de poder sempre estiveram presentes nas sociedades. No entanto, nem sempre houve locais específicos de controle e gerenciamento da liberdade dos indivíduos. É esse ponto de mudança que Foucault acentua, mostrando os gestos de um poder que passou a ser institucionalizado em territórios como prisões, quartéis, colégios etc. Assim sendo percebemos que entre as prisões e as escolas, assim como as empresas, os quartéis não há grandes diferenças, pois cada instituição aprisiona, disciplina, bem como dociliza o corpo de seus integrantes.

Em *Eu Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*, publicado em 1977, Foucault apresenta os indícios da relação entre justiça penal e saber médico. O estudo de um caso particular de parricídio, ocorrido na sociedade parisiense no século XIX, conduziu o autor a um dossiê com todos os textos jurídicos, bem como os textos jornalísticos do caso Rivière. O período de 1830 marcou a inserção do discurso médico no discurso jurídico-penal, pois o que antes era decidido somente pelo juiz, passa a ser avaliado também pelo psiquiatra que se dota de poder para atenuar ou não a culpabilidade de um infrator. Dessa forma, o criminoso poderia ir à prisão, ao cadafalso ou ao asilo.

Entre as esferas penal e médica criou-se uma concorrência por legitimidade de discursos, em busca do controle dos infratores. De um lado, um pensamento que tratava o sujeito como um ser patológico; do outro um discurso que avaliava e julgava de acordo com o delito. No entanto, o fato de haver esse imbricamento de pensamentos não permite afirmar que

o louco escapava à sua sanção penal, pois os asilos, manicômios não se diferenciavam – em vários aspectos – das prisões.

O caso de Riviere,- que assassinou a própria família - abordado por Foucault, traduz o problema da escolha de categorização do sujeito que ora assumia a posição de doente, ora a posição de réu. Por trás dessa problemática há - sobretudo - uma luta por legitimações de falas, por conquistas de espaços profissionais e por controle social. Nesse sentido, a psiquiatria alcança a posição preventiva e reparadora dos efeitos da justiça penal. “Mas assiste-se ainda em terceiro lugar, através da unanimidade da psiquiatria nascente, a tentativa de ganhar um espaço de intervenção entre o depois e o antes, a repressão consecutiva e a ação preventiva, no qual o futuro da medicina mental vai se desdobrar” (FOUCAULT, 1977, p. 260).

O caráter intervencionista e colaborador da medicina psiquiátrica acompanhou fortemente os passos da justiça, pois a primeira podia diagnosticar previamente o indivíduo com propensão a práticas delituosas, e assim resguardá-lo. O caso de Riviere marcou o início de um modo de pensar o sujeito infrator a partir do período de 1838. A grande discrepância em relação à sua culpabilidade, pois ora Riviere era considerado louco, ora não era, marcou a dificuldade enfrentada pelo Estado e pela psiquiatria em reconhecer a autoria de um crime.

Assim sendo, Foucault (1977) aponta que o papel da Medicina não é apenas o de cuidar da saúde da sociedade, mas também de controlá-la. Quando um médico, por exemplo, afirma que um indivíduo cometeu um crime por fatores patológicos, ele pode gerenciar o destino desse indivíduo enviando-o para um local de tratamento em vez da cadeia.

A Medicina não tem somente por objetivo estudar e curar as doenças ela tem relações com a organização social; algumas vezes, ela ajuda o legislador na confecção das leis, frequentemente ela esclarece o magistrado em sua aplicação, como sempre ela vela, com a administração, pela manutenção da saúde pública. Assim aplicada às necessidades da sociedade, esta parte de nossos conhecimentos constitui a higiene pública e a medicina legal (FOUCAULT, 1977, p. 272).

O fato de haver um gerenciamento generalizado em diversas esferas corroborou a instauração de disciplinas. Essa categorização pluralizada por Foucault (1977) permite que se atente para duas faces da disciplina: uma negativa e outra positiva. A primeira age sequestrando a liberdade dos indivíduos, limitando-os a conviverem com quem desejam, bem como regulando gerenciando a utilização do tempo deles. A segunda é o panoptismo, um mecanismo disciplinar sutil, velado, que tem menos efeitos segregadores e está presente nas atividades mais

cotidianas. Forma-se, assim, a sociedade disciplinar, que tem horário para acordar, para dormir, que desempenha atividades repetitivas, que se organiza de um modo sincronizado.

Tendo em vista a teorização de Foucault sobre a disciplina, seria ilegítimo mencionar que a argumentação do autor constrói uma imagem unicamente depreciativa acerca dos instrumentos disciplinares. Isso pode ser percebido nas palavras do próprio Foucault (2014, p. 208), ao afirmar que:

[...] “a disciplina” não pode se identificar como uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia.

O autor acrescenta que na França, no Brasil, bem como em outros países, com a reforma do século XVIII, ouviram-se os ecos da disciplinarização por meio do discurso da regeneração de delinquentes pelo trabalho. Esse pensamento do âmbito jurídico-penal remeteu a uma série de contradiscursos, que emanavam principalmente das classes laboriosas. No período da crise econômica de 1840-1845, houve uma grande resistência dos trabalhadores que não admitiam que criminosos tivessem empregos e eles não.

O cumprimento de penas com trabalho possibilitou um choque discursivo entre os que apoiavam o trabalho remunerado e aqueles que não o apoiavam. Se por um lado as rotinas laboriosas na prisão permitiriam a especialização de um serviço a ser realizado também fora do confinamento, em contrapartida, a regeneração não era o foco e, sim, as habilidades dos detentos (FOUCAULT, 2014).

Ao se remunerar o trabalho realizado na prisão, alguns críticos mencionavam que a regeneração do indivíduo não aconteceria, pois o que estava em tela nesse caso seria o produto do serviço, bem como a habilidade do encarcerado. Além disso, o trabalho se tornaria opcional visto que ele seria pago por produção, assim, os sujeitos com disposição à delinquência e à ociosidade não executariam as atividades. Sem mencionar que as classes marginais como as prostitutas e os mendigos procurariam o encarceramento como fonte de renda.

Ao trabalho não remunerado recaía a argumentação de que ele se apresentava como um retrocesso. Essa leitura dar-se-ia visto que se estaria escravizando a mão de obra da população carcerária – que ao em vez de reintegrar o indivíduo, incitaria a resistência e o tumulto (FOUCAULT, 2014).

Tendo em vista a discussão aventada, para Foucault (2014) o trabalho na cadeia fabrica – sobretudo – uma subjetividade industrial. Se houve a disseminação desse discurso é porque uma economia do poder preexistia à industrialização na prisão. Antes de qualquer resultado, seja ele favorável ao contrário à regeneração do presidiário, o trabalho consistia em uma técnica de submissão pela linguagem, geria-se a política da disciplina do corpo do condenado, tornando-o mais adestrável possível. Com efeito, essa economia concentrada no poder, na disciplina e nos corpos fazia funcionar as engrenagens da prisão.

Portanto, a crítica de Foucault recai fortemente sobre as forças que teceram a consolidação de uma instituição universalmente falida. Após anos de estudos sobre a prisão na modernidade (séculos XVIII, XIX, XX), o autor problematiza esse espaço guiado por alguns questionamentos: por que a prisão sempre foi a única solução para o crime? Por que desde o início a prisão negou seu próprio fracasso e não buscou uma mudança subversiva de atitudes? Por que após séculos a justiça penal continua reproduzindo os mesmos princípios regimentais?

Foucault (2014) pontua que apesar de inúmeras reformulações a justiça penal não obteve grandes avanços no controle dos ilegalismos e das ilegalidades. A motivação desse insucesso é aventada por uma longa enumeração de falhas suscitadas pelo autor. Primariamente, a prisão não funciona porque ela não reduz a criminalidade, mas sim propaga a delinquência, bem como provoca a reincidência. Secundariamente, os mecanismos de reintegração pelo trabalho não são satisfatórios porque não correspondem às necessidades do mercado de trabalho fora da prisão. Por fim, a cadeia age diretamente na privação de uma necessidade básica do indivíduo – a socialização por meio da língua/linguagem.

A cadeia se mantém sob um duplo erro. Ela erra quando gasta recursos para se sustentar como uma organização, e erra também quando paga para reprimir uma delinquência que ela mesmo fortalece. Os relatos de rebeliões são os sintomas de uma cadeia que não é humanitária, que não regenera e que não ressocializa.

Os princípios que regem a vida dos delinquentes são os mesmos há muito tempo. Foucault percebeu isso quando teorizou sobre a instituição prisional a cada ano, década e século de seu trabalho de pesquisa sobre as prisões francesas, bem como nas prisões ocidentais. Foucault (2014) denuncia que apesar de passar por inúmeras reformas, a prisão ainda é regida por princípios universais pautados na correção; na classificação (agrupamento de acordo com o gênero, grau de periculosidade, personalidade); na medição de penas (o detento pode reduzir ou aumentar seu período de detenção de acordo com o comportamento); no trabalho, na

educação, na técnica da detenção (os detentos devem ter acesso a um corpo técnico formado por médicos, psicólogos e assistentes sociais); e no princípio das instituições anexas (o preso deve ser acolhido por outras instituições sociais que possam acolhê-lo e reintegrá-lo).

Todos os elementos com vistas à reintegração dos detentos à sociedade nasceram otimistas. No entanto, não foram e não são suficientes para conter a criminalidade. A prisão funciona como um agenciamento de subjetividades majoritariamente delinquentes, além disso, são poucos os casos de regeneração por meio do trabalho e da educação. Em relação à construção de delinquentes, a prisão seria muito mais um caso de sucesso, do que apenas um fracasso total, pois há mais de dois séculos, ela molda, desenha, agencia o mesmo sujeito que ela dociliza, controla, disciplina. Nas palavras de Foucault, (2014, p. 272),

“A prisão conseguiu muito bem produzir a delinquência, tipo especificado, forma política ou economicamente menos perigosa - talvez até utilizável - de ilegalidade; produzir os delinquentes, meio aparentemente marginalizado, mas centralmente controlado; produzir o delinquente como sujeito patologizado”.

Nessa concepção, muito mais do que um caso de fracasso, a prisão é um caso de sucesso. Qual instituição sobreviveria há mais de dois séculos sem ser substituída? Qual instituição influenciaria o aparecimento de outras instituições para organizar e gerir o todo social? Os questionamentos de Foucault (2014) deixam claro que a prisão, com seu modelo tradicional de punição, ainda nos dias de hoje, encarcera não somente corpos, mas as almas, uma vez que está pautada no princípio de conhecimento e manutenção de sujeição dos indivíduos. A instituição universal de aprisionamento, vai gradativamente atingindo outros espaços, e é nesse viés que ela mostra sua grandiosidade, pois o poder disciplinar gerido majoritariamente nela alcança em pouco tempo as escolas, as empresas, as universidades, as famílias, batalhões de polícia, etc.

A sociedade panóptica encarcera a todos e em todos os lugares. O maior efeito desse mecanismo que prende sem tocar, consiste em tornar legítimo o poder de punir. Pois o apagamento dos efeitos de violência, de segregação e castigo possibilitam a reprodução contínua do poder disciplinar que a justiça valida e usa como um viés de contenção e domínio de classes. Contudo, a punição não é tão diferente da cura e da educação, essa expansão da instituição carcerária torna possível a relação entre lei, disciplina e poder que consistem na técnica do direito de punir, seja no âmbito familiar, hospitalar, escolar ou prisional.

E que finalmente o que preside a todos esses mecanismos não é o funcionamento unitário de um aparelho ou de uma instituição, mas a necessidade de um combate e as regras de uma estratégia. Que, conseqüentemente, as noções de instituição de repressão, de eliminação, de

exclusão, de marginalização, não são adequadas para descrever, no próprio centro da cidade carcerária, a formação de atenuações insidiosas, das maldades pouco confessáveis, das pequenas espertezas, dos procedimentos calculados, das técnicas, das “ciências”, enfim, que permitem a fabricação do indivíduo disciplinar. Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha (FOUCAULT, 2014, p. 302).

A força da prisão é muito maior do que se possa imaginar. Ela não se restringe aos códigos e às leis que a regem, ela não é um aparelho individualizado. A instituição prisional não está sozinha, junto a ela está uma gama de instituições, que existem para controlar, docilizar, normalizar.

Tendo situado considerações foucaultianas acerca do surgimento da prisão e dos efeitos históricos que essa instituição tem reproduzido em diferentes instâncias sociais, proponho a seguir um cruzamento epistemológico entre Foucault e os estudos do letramento.

1. 1.1 Foucault e os estudos do letramento: (outras) abordagens possíveis

Articular Foucault e os estudos do letramento é uma tarefa árdua e não sem percalços que visa a trazer ferramentas para pensar a posição-sujeito leitor e produtor de textos no cárcere. A importância desse diálogo é justificada primeiramente porque os estudos foucaultianos oferecem ferramentas para situações prisionais e, segundo, porque os estudos do letramento contribuem para pensar em questões de produção textual e leitura na contemporaneidade. Abordar questões de letramento implica diretamente em situar estudos acerca dos usos sociais da escrita em contextos específicos. Considerando fatores sociais, culturais e históricos, a prisão desde muito tempo foi o reduto de sujeitos marginalizados: ela é o ponto final dos que têm baixa escolaridade, dos que não tiveram acesso à educação, de muitos que viveram às margens de uma sociedade letrada. Analisar regularidades discursivas e efeitos das práticas sociais de letramento em contextos prisionais requer então ter presente a questão do poder em Foucault: um poder que se estende em rede por todo o tecido social torna possível não engaiolar análises em uma revisão imediata, mas em um escopo amplo que considere a complexidade dos contextos em que sujeitos iletrados sem condições de sobrevivência se situam e (r)existem em meio às práticas de linguagem que revelam necessidades não apenas de comunicação e interação, mas de sobrevivência letrada.

Dessa forma, escrever e inscrever-se nessa esfera de comunicação situada em contextos específicos fora da escola pode permitir ao pesquisador reflexões acerca dos efeitos do letramento fora do ambiente escolar. Como a vida social fora da escola também está repleta de atividades de interpretação em que a escrita esteja presente tais discussões são fundamentais para pensar o impacto dos avanços e das dificuldades de letramento. Aqui reside um ponto interessante de análise.

Para escrever, é preciso que haja, antes de mais nada, um projeto de dizer que atravesse a escrita daquele que produz o texto. Dessa forma, se colocar no texto para dizer e impregnar o escrito de impressões de leitura permite desbravar o surgimento de uma posição-sujeito leitor na qual a situação linguística socialmente relevante se apresenta como outro espaço em que a escrita está presente para os aprisionados. Se os estudos do letramento se tornam pertinentes para vislumbrar o lugar da escrita em uma sociedade grafocêntrica, os estudos foucaultianos, a partir de uma concepção de poder que não se possui, que se estende em rede pelo tecido social como um todo, não estando nas mãos de ninguém e atravessando os sujeitos em geral, contribuem para pensar as naturalizações acerca do apenado culturalmente reproduzidas.

Qual o lugar do preso em meio às práticas de letramento na atualidade? Em que medida os processos de remição de leitura e projetos similares podem contribuir para refletir acerca da produção de textos e as situações linguisticamente relevantes na prisão? Quais os reflexos da escola e da alfabetização nesses contextos? Que modos de perceber os efeitos da escrita nas prisões podem daí emergir? Mais do que uma concepção de poder, Foucault, em toda a sua obra, apresenta ferramentas para possibilitar desconfiar de estereótipos e naturalizações acerca do lugar dos presos em sociedade. Se não é o poder, mas o sujeito o foco dos estudos foucaultianos, isso implica considerar que o poder é um organismo que se exerce de uns sobre os outros sem que nenhum dos dois polos da relação detenha de fato. Os modos de aplicação, os instrumentos e os campos onde o poder intervém, então, não podem ser negligenciados visto que as relações de poder não se reduzem à dominação e variam no decorrer da história. O poder, então, não é somente repressivo, mas produtivo: é aí no jogo de relações de poder que se tornam possíveis ações de resistência: é no interior de contextos prisionais, em que presos foram interditados de transitar no universo das práticas discursivas da sociedade em geral que emergem projetos de remição de leitura. É ali, onde há poder que emergem condições de resistência para estes sujeitos marginalizados.

Leitura e produção textual sob o viés discursivo articulado com os estudos do letramento implica, dessa forma, pensarmos tais atividades como ações discursivas situadas em contextos específicos de uso da linguagem. Produzir sentido ao ato de ler e também ao ato de escrever

permeia discussões como o efeito de sentido produzido durante e depois dessas atividades na vida de sujeitos historicamente situados. A noção de letramento recai no desenvolvimento de leitura e escrita como atividades socialmente orientadas, visando a inserção do sujeito em contextos em que tais usos são requeridos. Mais do que produzir textos, perceber a leitura e a escrita como atividades discursivamente orientadas requer acentuar a relação com interlocutores específicos, com um modo de dizer, um projeto de dizer e uma relação com assimilação de sentidos e espaço em que os sentidos não apenas são produzidos, mas escapam ao leitor e produtor de textos.

Dessa forma, vale acentuar que, discursivamente, toda leitura tem sua história e também o tem o sujeito e o sentido (ORLANDI, 2006). Se muitas leituras são possíveis, não se trata de toda e qualquer leitura e isso corrobora para pensar sob o viés da historicidade e das atividades humanas situadas em esferas de comunicação gerais e singulares. Ao escrever, pode haver o retorno do que é dito, de leituras anteriores, da relação com vivências outras, mas isso, a repetição, não é elemento estéril, a novidade está no retorno da volta do dito, como diria Foucault na *Ordem do Discurso*. Tomando estas considerações introdutórias de articulações possíveis, passemos então para outra faceta teórica: os aspectos históricos do sistema prisional brasileiro.

1.1.2 Aspectos históricos do sistema prisional brasileiro

Pensar em discursos produzidos por testemunhas reais do sistema penitenciário brasileiro em suas várias dimensões incita-nos a falar desse lugar a partir da noção de condições de produção do discurso. Nas palavras de Orlandi (2000), esse conceito autoriza analisar o discurso por meio de dois contextos: o imediato e o amplo (sócio-histórico). O primeiro diz respeito à conjuntura atual, em que o enunciador está imerso, ou seja, o lugar, bem como o suporte de circulação que influem na produção horizontal do discurso. O segundo considera o discurso a partir do viés sócio-histórico. Avalia-se a enunciação numa perspectiva diacrônica, considerando todos os discursos historicamente ditos nas mesmas circunstâncias.

Nesse ínterim, podemos apontar que as cadeias pelas quais os discursos que aqui analisamos circulam/circularam apresentam-se na materialização do contexto imediato, pois, foi o espaço prisional de cada detento que contribuiu para que enunciados fossem ditos de uma maneira e não de outra. Podemos mencionar ainda, como o segundo contexto, todas as vozes que historicamente já estiveram enclausuradas na instituição prisional – e que acima de tudo –

possibilitaram a construção de uma memória discursiva sobre as prisões e os sujeitos que nelas estiveram.

Ao recortamos a história do sistema prisional brasileiro do século XIX ao XXI, não buscamos apresentar uma história única e verdadeira, mas sobretudo, apontar os discursos que historicamente foram legitimados como verdadeiros. Nesse sentido, apoiamo-nos nos usos da história pontuados por Foucault (2015), para o qual a história não deve ser serva da Filosofia, da narração, da verdade e do valor. Historicizar não significa buscar uma origem comum dos fatos, mas compreender as relações de poder que teceram determinados discursos.

[...] Há toda uma tradição da história (teleológica ou racionalista) que tende a dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal – movimento teleológico ou encadeamento natural. A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e violado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e outra que faz sua entrada, mascarada. (FOUCAULT, 2015, p.73).

Na visão de Foucault (2015), o maior questionamento que acompanha a história do sistema penal de inúmeros países há séculos é: qual a finalidade da prisão? Certamente desde o século XVII, quando a civilização ocidental passou por uma reforma penal, pois não era mais o rei quem decidia o destino dos criminosos, mas o Estado, o Brasil foi influenciado pelos Estados Unidos e pela Europa. Nesses locais, as prisões apareceram como a grande chave para a resolução do problema da criminalidade, pois o pensamento que surgia não era apenas de punir, mas punir melhor, com técnicas mais humanitárias e secretas.

Na proposta de implementação de um dos primeiros presídios brasileiros, no Rio de Janeiro, após a chegada da Família Real, o Brasil baseou-se não só na ideologia, mas também na arquitetura das prisões inglesas e, principalmente, no seu modelo panóptico. Para Foucault (2014, p.194), o panóptico, em termos estruturais, pode ser descrito do seguinte modo:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado.

Essa arquitetura prisional seria a garantia de ordem para algumas prisões brasileiras. A torre de vigilância que permitia ver sem ser visto, causaria o efeito de autovigilância nos detentos, e era essa a mecânica de reativação do poder. Os detentos não tinham como saber se estavam sendo monitorados, e isso causava uma relação fictícia entre quem punia e quem era punido. Era fantástico pensar, mesmo que ingenuamente, em um poder que pune e vigia sem necessitar bater, acorrentar, matar. De acordo com Chazkel (2009), vale ressaltar que no Brasil o presídio panóptico ficou somente na fase do planejamento, isso ocorreu porque o país não tinha estrutura econômica para copiar todas as características das prisões estrangeiras, e é nesse momento que as prisões brasileiras já se solidificavam de modo improvisado.

Na visão de Salla (1999), até o período de 1830, a legislação sobre crimes e formas de punição durante o período colonial eram encontradas no volumoso e minucioso Livro V, das Ordenações Filipinas, baseadas em um código penal puramente segregador e regido por um pensamento moral-religioso. Dentre as tipificações criminais estavam a blasfêmia, benzimento de bichos, incesto, adultério, injúria, vadiagem, bailes de escravos, mexeriqueiros, judeus e mouros etc. Os crimes estavam mais ligados a questões morais, e os acusados por tê-los cometido pagavam por meio de diversos mecanismos, como a mutilação corporal, queimaduras, apreensão de bens materiais. Existiam também as penas que ridicularizavam moralmente os delituosos, como ocorria com os maridos que eram coniventes com as traições de suas esposas e por isso deveriam usar “chifres na cabeça”. Nesse período, ainda não havia uma instituição com o objetivo de “ressocializar” o criminoso, mas já havia um sistema punitivo que em pouco funcionaria na prisão.

No século XIX várias prisões foram construídas no Brasil. No entanto, elas serviam apenas como um mecanismo de penhor para assegurar que os criminosos só fossem liberados após o pagamento de suas multas. Para Salla (1999), até que a dívida fosse paga, o corpo do delinquente era a garantia do imposto. Nesse período, as classes minoritárias (pobres, negros, escravos e índios) eram excessivamente punidas.

Nessa perspectiva, Chazkel (2009) aponta que em 1856, no Rio de Janeiro, houve a construção da Casa de Detenção no térreo da casa de correção. Juntas, as duas instituições formavam um modelo carcerário brasileiro que tinha como principal população escravos e pobres. Apesar de seguirem uma proposta emancipatória, as duas instituições tinham objetivos diferenciados. A primeira era um modelo que unia o cárcere e o trabalho e a segunda apenas aprisionava. A divisão entre os dois espaços culminou numa grande falha do sistema penal

dessa época, pois as penas, na maioria das vezes eram aplicadas de forma equivocada, principalmente quando o acusado era um escravo.

O crime de fuga atribuído aos escravos contribuiu para que cerca de 28% da população carcerária desse período fosse composta por vassalos, pessoas submetidas a trabalhos escravos, segundo (CHAZKEL 2009). Eles tinham por obrigação cumprir a pena de galés, que consistia numa rotina pesada de trabalho forçado – um mecanismo utilizado pelo Estado para construir a maioria dos patrimônios públicos brasileiros. Esse padrão prisional enfatizava e perpetuava a escravidão, pois nem o detento e nem sua família recebia alguma remuneração pelas longas jornadas de trabalho.

De acordo com Chazkel (2009), no período de 1880, a Casa de Detenção do Rio de Janeiro apresentava um modelo contemporâneo das prisões brasileiras, superlotadas, sem nenhuma higiene, e muito menos sem a possibilidade de ressocializar o indivíduo. Outra característica que marcava as falhas do sistema prisional era a falta de documentação em relação à entrada do preso na cadeia, pois todo o procedimento era realizado de forma assistemática pelos funcionários responsáveis pela unidade. Os dados e as causas da prisão eram muitas vezes silenciados, pois os documentos apresentavam espaços em branco ou com a descrição de “motivo não declarado”.

Em 1890, anos após a implementação da Lei Áurea, a pena de Galés foi abolida como símbolo da tentativa de tornar o sistema penal mais humano, segundo Chazkel (2009). Apesar dessa tentativa, a finalidade de não apenas punir, mas punir melhor, só revelou mais um dos inúmeros fracassos do sistema penal do Rio de Janeiro, bem como do Brasil. A casa de detenção com a sua característica provisória de cárcere não possuía grandes diferenças em relação à Casa de Correção no quesito falta de higiene e reprodução da delinquência. A insalubridade do ambiente era igual para aqueles que lá estavam: crianças, mulheres e escravos.

No ponto de vista de Chazkel (2009), a tentativa de evoluir cada vez mais o sistema penal só enfatizava o seu retrocesso. Sem saber como lidar com as camadas consideradas infames e perturbadoras da moral e civilidade social, os indivíduos eram presos pelo crime de contravenção, uma espécie de infração que não estava claramente prescrita no código penal de 1830, mas que ainda assim era aplicada pelo poder de polícia. A vadiagem (o simples fato de não possuir um emprego), a prostituição, os jogos, consistiam em crimes, mesmo sem consenso jurídico. Nesse período, a polícia brasileira passa a apreender esses indivíduos, levando-os para a Casa de Detenção, lugar onde muitas vezes os motivos do aprisionamento eram omitidos. Esses crimes de cunho moral e religioso persistiram e ganharam força no período ditatorial.

Com efeito, a filosofia penal de regenerar pelo cárcere não funcionou em outros países e nem no Brasil. A história do sistema penal brasileiro, desde o seu princípio, é marcada por uma série de transgressões da integridade humana. Alguns acontecimentos marcantes que evidenciam isso são: as Ordenações Filipinas (conforme já mencionamos aqui), a Ditadura Militar, e as rebeliões seguidas de morte, que vêm ocorrendo desde o Massacre do Carandiru.

Para Salla (1999), o período da ditadura militar (1964 a 1985) marca uma época de muita repressão e tortura praticada contra a população carcerária brasileira. O regime autoritário militar foi uns dos que mais prendeu e mais transgrediu os princípios básicos da integridade humana. Luiz Alberto Mendes, um dos presos dessa época relata que:

Na época já se começava a sentir as garras do autoritarismo que caracterizaria a tomada do poder no golpe de 1964. Mas, para o povo, pouca coisa parecia haver mudado. O militar era creditado, digno de crédito, era bom que o militar colocasse ordem na casa. Comunismo era palavrão. Comunista era alguém a ser combatido, visto pelo povo como uma espécie de monstro. (MENDES, 2009, p.113).

A partir dos relatos de Mendes (2009), pode-se inferir que a ditadura militar visava um duplo aprisionamento: o ideológico e o do corpo. Ela torturava, encarcerava e reprimia não só por conta do delito, mas principalmente por conta da filiação ideológica do sujeito. Perceber um sujeito numa formação discursiva de viés marxista era argumento suficiente para a tortura, o exílio e a aplicação ilegal de pena de morte. O criminoso era o maior inimigo dos Aparelhos Repressores e Ideológicos de Estado.² Preso dessa época, Mendes relata:

Quando me dei conta, já estava dentro da delegacia. Levaram-nos para a sala da chefia. De chegada, minhas roupas já foram rasgadas e já colocaram a mim e ao Telinho no pau de arara, sem os cuidados necessários para não deixar marcas (...) Depois de horas de desespero total, depois de desmaiarmos várias vezes e sermos acordados com jatos d'água, fomos abandonados, ali pendurados. Estava banhado de sangue e machucado dos pés à cabeça. (MENDES, 2009, p.324).

Na visão de Salla (1999), a polícia da segunda metade do Século XX era marcada por agir em descompasso com a lei estabelecida pelo Estado. Ela aplicava modos particulares e

² Althusser, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970. Althusser aborda a distinção entre Aparelhos Repressores e Aparelhos Ideológicos de Estado. O primeiro termo designa a contenção aplicada pela polícia na sociedade, e o segundo termo aponta para o controle social naturalizado institucionalmente.

desviantes de punição, principalmente contra as minorias: os pobres, os analfabetos e os negros eram os mais discriminados.

Com um estado policialesco bem delimitado e consolidado, as cadeias brasileiras iam depositando presos gradualmente. Ao passar dos anos, a instituição construída para fins correccionais ia se desvencilhando desse objetivo e aproximando-se cada vez mais de um espaço insalubre, sem segurança, sem condições básicas de moradia e sobrevivência.

É consenso que a filosofia da legislação penal brasileira é uma das mais humanitárias do mundo. A Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/84 tem como proposta não somente punir, mas também transformar o criminoso. Por meio de políticas de assistência básica, busca-se propiciar a regeneração do indivíduo para que ele possa retornar à sociedade como um cidadão comum. No décimo artigo da LEP, há a prescrição de que o preso, seja ele provisório ou sentenciado, deve ter assistência material (vestuário, alimentação); à saúde: com atendimento médico, farmacêutico e odontológico; educacional e social. Todos esses direitos básicos foram postulados com vistas à preparação do preso para a liberdade. Com efeito, o que se nota, é que na prática não há garantia desses direitos.

Na visão de Batista (2007), o sistema penal é apresentado como *igualitário*, no entanto, não é assim que ele funciona. O sistema penal é sobretudo seletivo. Ainda há persistência de problemas existentes desde o seu surgimento como a insalubridade, a superlotação e a falta de assistência em diversas esferas. O preso brasileiro é cumpridor de múltiplas penas, além de cumprir uma pena formal, ele cumpre as outras penas designadas no cárcere. A aquisição de doenças graves, os constantes abusos sexuais cometidos por outros presos, as agressões físicas praticadas por agentes e presos mais fortes marcam o cotidiano do cárcere. O tráfico de drogas e os *acertos de conta* promovem a formação de facções que potencializam a criminalidade dentro e fora das prisões. A somatória de todos esses fatores corrobora para que haja constantes históricos de fugas e rebeliões seguidas de morte.

Tendo em vista o que expus até aqui, percebo que há três elementos importantes no processo da tentativa de modernização do sistema penal brasileiro: o fim da pena de morte que ocorreu no Século XIX. Para Salla (1999), o fim do trabalho escravo imputado aos presos negros, bem como a extinção da pena de galés. Há ainda o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), instaurado em 1996, como princípio de resguardar os direitos básicos dos presos. As extinções das penas mencionadas marcaram um avanço, mas ainda há a necessidade de muitas intervenções.

Ao estabelecer uma historiografia das prisões no Brasil, percebo que os séculos se passaram, mas as cadeias ainda permanecem com estruturas medievais, insalubres e inseguras. Os sentenciados brasileiros ainda estão imersos num ambiente de reprodução da delinquência e da violência, manifestada por meio de formações de facções criminosas, abusos sexuais e morais etc.

A questão é: por que a prisão brasileira parece não controlar a violência, mesmo tendo copiado o sistema penal de países desenvolvidos? A resposta que nos cabe é que talvez seja porque ela também não funciona nos países “de primeiro mundo”.

Tendo realizado uma reflexão (a)histórica, guiada por Foucault, acerca do cenário em que os sujeitos desta pesquisa estão situados: a prisão, passo para a próxima seção, movida pelo interesse de apresentar concepções teóricas sobre o letramento.

1.2 QUESTÕES DE LETRAMENTO

Nesta seção, reviso conceitos fundantes da literatura que versam sobre o letramento. Trago como eixo norteador, na primeira subseção, as noções de letramento(s), novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos; na segunda subseção, trago uma discussão entre os modelos autônomo e ideológico de letramento; por fim, abordo as nuances e dimensões dos conceitos de eventos, práticas e projetos de letramento.

1.2.1 Letramento(s), novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos: aspectos conceituais

Definir o que é letramento é importante para esta pesquisa, pois essa palavra carrega consigo uma complexidade conceitual, motivada pelos diferentes pontos de vista que se debruçam em torno dela. Nesse sentido, meu objetivo não é o de apresentar a melhor definição de letramento, pois, na posição de pesquisadora filiada a uma abordagem qualitativo-interpretativista, acredito que as diferentes concepções teóricas são construções sociais dos sujeitos a respeito da realidade. Seguindo essa perspectiva, meu objetivo é contextualizar os conceitos mais relevantes para analisar a inserção do letramento na prisão e a construção de subjetividades.

No que concerne ao surgimento do vocábulo letramento, Soares (2009) pontua que ele foi notado pela primeira vez no Brasil, em 1986, no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita:*

uma perspectiva psicolinguística. Posteriormente, em 1988, pode-se dizer que houve a entrada da palavra no mundo da educação, com a publicação da obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, que privilegiou a distinção entre alfabetização e letramento. Mais recentemente, a palavra tornou-se bastante popularizada com a publicação de *Os significados do letramento*, coletânea de textos organizada por Ângela Kleiman em 1995.

Para elucidar essa miscelânea de definições, remeto-me inicialmente a Soares (2009), para quem o letramento, no sentido geral que hoje lhe é dado, é oriundo da tradução da palavra inglesa *literacy*. Nas palavras da própria autora,

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p. 17, grifo da autora).

Soares (2009) acrescenta que o termo surgiu em meio ao campo semântico da dicotomia *alfabetismo* versus *analfabetismo*, consolidada no Brasil muito antes de se pensar em letramento. Nessa seara, a palavra alfabetismo é concebida como o ato de ler e escrever, já o analfabetismo, tem o sentido oposto, ou seja, é caracterizado como o desconhecimento da leitura e da escrita. Esse dualismo influenciou no surgimento da palavra *letrado*, aquele versado em letras; e também no termo *iletrado*, aquele que não tem conhecimentos literários. Considerando essas adjetivações, Soares (2009) ressalta que elas não estão atreladas ao sentido da palavra letramento, uma vez que "**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." (SOARES, 2009, p. 18, grifo da autora).

Para Tfouni (2006), *alfabetização* e *letramento* não se confundem. Enquanto a alfabetização trata da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento abrange os aspectos sociais e históricos geridos no processo de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Desse modo, os estudos que envolvem o letramento pautam-se não somente na alfabetização (aquisição da escrita), mas também, e principalmente, na investigação dos impactos que a ausência e a presença da escrita causam na sociedade.

Em suma, a diferença que cabe aqui ser assinalada é a de que a alfabetização está relacionada ao processo de aquisição do código escrito e os letramentos aos processos que envolvem os usos da leitura e da escrita em situações sociais.

Em uma visão inaugural dos estudos de letramento no Brasil, Kleiman (1995, p.18) define o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desse modo, a autora ressalta um posicionamento epistemológico que vai ao encontro dos trabalhos publicados na área e que definem o campo do letramento como:

[...] a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15).

É importante pontuar que as asserções construídas em torno do conceito de letramento no Brasil são oriundas dos trabalhos seminais de autores como Heath (1982), Street (1984, 1993, 2001) e Kleiman (1995), que ressignificaram o termo inglês *literacy* para *New Literacy Studies*, traduzido para *Novos Estudos de Letramento*, marcando uma virada conceitual e aplicacionista do campo. Para Street (2011), um dos autores fundantes da área, era necessário repensar a divisão letrados e iletrados. Desse modo, os NEL/NLS passaram a considerar os usos da escrita como práticas sociais, plurais e heterogêneas, imersas nas relações sociais de poder.

Nessa perspectiva, os questionamentos voltam-se às construções de significados realizadas pelos sujeitos inseridos em práticas de letramento. De acordo com Barton e Hamilton (2004, p. 109), Letramento

[...] não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

Em suma, a concepção dos *New Literacy Studies* ou Estudos de Letramento no Brasil, marcam um novo modo de refletir sobre o sujeito e a escrita, pois, não se trata mais em categorizar quem é alfabetizado ou analfabeto, quem é capaz ou incapaz de ler e escrever, o objetivo da área volta-se, portanto, para a compreensão da interação social que se dá pela escrita.

Essa virada conceitual no modo de pensar a escrita culminou na visão de letramento não mais como algo singular, mas plural, o que fez surgir além dos termos letramento, letramentos e Novos Estudos de Letramento, outros conceitos, como letramentos múltiplos;

multiletramentos, entre outros, que por questões de recorte teórico-metodológicas não serão abordados nesta pesquisa para além do necessário.

Um dos primeiros pesquisadores a pensar em múltiplos letramentos foi Brian Street, para o autor, era necessário abandonar a visão simplista e singular de letramento amplamente difundida nas escolas. Nesse sentido, a proposta de Street (2012) vai de encontro à noção autônoma de letramento, e passa a incluir não somente atividades altamente prestigiadas mas também atividades cotidianas e subalternizadas.

Para Rojo (2012), o termo múltiplos letramentos refere-se ao reconhecimento da existência de diversas práticas letradas vivenciadas na sociedade, sejam elas de maior ou de menor prestígio. Trago como exemplo de atividades mais valorizadas aquelas que são desenvolvidas sobretudo nas esferas escolar, acadêmica, corporativa, jurídica. Há também as práticas cotidianas que envolvem a escrita como ler um comprovante de compras, a placa do ônibus, um recado, um anúncio. Já as práticas de letramento desvalorizadas são aquelas que envolvem o dizer de sujeitos que ocupam discursivamente posições marginais, nesse rol estão o grafite, o picho, e seguramente posso incluir também as cartas e pedidos de detentos na prisão.

Em conformidade com Kleiman (1998), a expressão *letramentos múltiplos* está relacionada a uma perspectiva social, histórica e cultural do letramento, que permite examinar a constituição de práticas de letramento intragrupos, além de analisar os diferentes valores para as distintas práticas. Para Kleiman (1998, p. 270), essa abordagem contempla: “[...] os modelos alternativos geralmente orientados para os usos cotidianos, cooperativos da escrita”.

Em suma, a noção de múltiplos letramentos está atrelada aos diversos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, inseridas em diferentes ambientes, envolvendo diversos sujeitos e seus papéis sociais. Nesse sentido, coaduno com Street (1984) ao evidenciar que não podemos esquecer aquilo que é local, que é particular nas *práticas de letramento* dos sujeitos fora dos ambientes acadêmicos, com sua família, nas instâncias informais de interação e nos ambientes de práticas de linguagem em que estiverem inseridos e também não se pode deixar de problematizar isso na universidade.

Em meio à discussão aqui suscitada, noto que olhar para o(s) letramento(s) sob a ótica da escolarização traz, então, problematizações acerca dos lugares e das especificidades de cada sujeito em situações de ensino e aprendizagem. De acordo com Lillis (2003), é preciso levar em consideração que nos ambientes escolarizados haverá sempre o encontro com vivências

diferentes de relações com a escrita que não podem ser negligenciadas porque apontam para lugares sociais dos sujeitos historicizados e datados fisicamente.

Por fim, ressalto, nesta seção, um último termo, que subjaz à explosão conceitual dos novos letramentos, os *multiletramentos*. Conforme Rojo (2012), o conceito de multiletramentos foi pensado originariamente pelo Grupo de Nova Londres/ GNL, e publicado pela primeira vez no manifesto *A pedagogy of multiliteracies – Designing Social Future*. O intuito dos pesquisadores era unir a prática pedagógica às diferentes linguagens, oriundas da multiculturalidade e da multimodalidade presentes na contemporaneidade. Definindo a noção de multiletramentos, Rojo (2012, p. 11) acrescenta que o termo:

[...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação de textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Também baseados nos estudos do Novo Grupo de Londres (New London Group), Cope e Kalantzis (2006) afirmam que a palavra multiletramentos designa a diversidade dos meios de comunicação e a expansão da diversidade cultural linguística. Nessa mesma perspectiva, Kleiman e Sito (2016, p. 170) asseveram que os multiletramentos referem-se a: “[...] duas ressignificações dignas de registro: em primeiro lugar, a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e, em segundo lugar, a diversidade linguístico-cultural”. As autoras esclarecem ainda que os multiletramentos surgiram para desfazer o equívoco pedagógico e social de que os textos são compostos apenas de textos escritos. Ao contrário disso, o texto é constituído por outros sistemas de significação como o oral, o sonoro, o imagético, o gestual, o gráfico. Não se deve, portanto, deixar de incluir nesse campo a forte influência das novas tecnologias, que modificaram a relação entre leitor e texto.

Em síntese, os estudos dos multiletramentos centram-se, em sua grande maioria, em torno das tecnologias digitais e das transformações sociais ocasionadas por elas. No entanto, podemos deslocar para esta pesquisa uma outra perspectiva de estudo dos multiletramentos: as práticas letradas invisibilizadas e interdidas, como as que ocorrem nos presídios. Nesse sentido, os multiletramentos ajudam a refletir nos modos de apropriação de gêneros tradicionais

pertencentes à esfera escolar, acadêmica e jornalística, geralmente solicitados em projetos de letramento na prisão e na relação do ensino desses gêneros com as novas tecnologias.

1.2.2 Os modelos autônomo e ideológico de letramento

Ao falar em modelos de letramento, Kleiman (1995) pontua que o termo *letramento* passou a ser utilizado no âmbito acadêmico para distinguir a alfabetização dos impactos que a escrita traz para a sociedade. Nessa seara, percebeu-se um deslocamento no modo de pensar a escrita como um processo centrado na decodificação do sistema linguístico para concebê-la na sua relação com o contexto social daqueles que a utilizam. Essa discussão expandiu-se para o campo educacional à medida que se começou a questionar por que pessoas alfabetizadas não necessariamente se relacionam eficazmente com as práticas sociais que exigem a escrita. Movido por essas questões, Street problematiza-as ao longo da sua trajetória no campo dos NLS/NEL e introduz sua crítica ao primeiro modelo de letramento, o autônomo. Nesse sentido, Street (2003) ressalta que esse modelo preconiza uma visão reducionista das práticas de letramento, concebendo a escrita como um produto dissociado do seu contexto. Street (2003, p. 77) evidencia isso ao afirmar que:

A visão padrão em muitos campos, da escola a programas de desenvolvimento, partem da premissa de que a alfabetização em si - autonomamente - terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Apresentando o letramento para pobres, pessoas iletradas, aldeias, jovens da cidade, etc., poderá aprimorar suas habilidades cognitivas, melhorar suas habilidades cognitivas, suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que explicam seu "iletrismo", em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo "autônomo" de letramento³.

A partir dessas asserções, é possível inferir que o modelo autônomo cria uma relação de causa e efeito entre as habilidades cognitivas do sujeito e as práticas de letramento, desconsiderando, assim, as experiências individuais deles. O equívoco aplicacionista dessa

³ Tradução minha para: "The standard view in many fields, from schooling to development programs, works from the assumption that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practices. Introducing literacy to poor, "illiterate" people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their "illiteracy" in the first place. I refer to this as an "autonomous" model of literacy". (STREET, 2003, p. 77).

vertente consiste em acreditar que as práticas educativas atingirão a todos na mesma proporção, sem levar em consideração as filiações ideológicas e os posicionamentos dos sujeitos envolvidos no processo. Em concordância com essa perspectiva, Oliveira (2010, p. 329) ressalta que “enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos (...).

Baseada em Street, Kleiman, (1995, p. 22) acrescenta que o modelo autônomo de letramento possui três características que o norteiam, dentre as quais a autora destaca:

“[...] 1) a correlação entre a aquisição e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de "poderes" e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que possuem”.

Desse modo, a autonomia tem a ver com a separação da escrita com a oralidade, estabelecendo, assim, uma barreira que insere a escrita no espaço do raciocínio lógico, da sistematização, enquanto a oralidade fica do lado oposto. Há também um endeusamento da escrita no modelo autônomo, como se aqueles que a dominassem tornassem-se super-humanos. No que tange a essas afirmações voltadas para o âmbito educacional Jung (2003, p. 59) esclarece que

[...] a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Em síntese, nota-se que a escola não é o único, mas é o lugar privilegiado de disseminação do modelo autônomo. Nesse espaço, a leitura e a escrita são vistas como habilidades cognitivas, independentes, homogêneas, dissociadas dos contextos culturais e dos mecanismos de poder que delineiam o aparato social.

O segundo modelo de letramento que aqui se faz indispensável apresentar é o ideológico. Isso se justifica pelo fato de que esse conceito marca uma virada epistemológica nos NEL e também porque ele vai ao encontro do cruzamento teórico que propus nesta pesquisa, que é o de utilizar a AD e os NEL para pensar os letramentos na prisão. Nesse sentido, ancorame no conceito de ideologia proposto por Michel Pêcheux.

Ao propor uma ruptura com a perspectiva autônoma, Street (1993, p. 9 *apud* Kleiman 1995, p. 38) faz isso por meio do conceito de letramento ideológico. Nesse sentido,

[...] qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado.

Nesse sentido, o modelo ideológico centra-se no fato de que as práticas de letramento não estão relacionadas apenas à cultura, mas também às relações de poder na sociedade. Para refinar esse conceito, remeto-me a Street (2003, pp. 77-78) ao acrescentar que

[...] o modelo alternativo ideológico de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, que variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes do modelo autônomo - ele postula que o letramento é uma prática social, não somente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se de conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser. Também está relacionada às práticas sociais, como as de um mercado de trabalho específico ou de um determinado contexto educacional e os efeitos de aprender que um determinado letramento dependerá desses contextos particulares.⁴

Kleiman (1995) atenta para o fato de que o modelo ideológico não deve ser visto como uma mera negação dos estudos do letramento autônomo, mas como uma visão mais realista das práticas de letramento, uma vez que a relação entre sujeito e escrita não é neutra e hegemônica.

Partindo da posição que ocupo nesta pesquisa, considero relevante esclarecer que, embora o modelo autônomo pareça estar dissociado de um pensamento ideológico, como a própria oposição entre as terminologias sugere, isso não ocorre. Todo discurso é ideológico e todo discurso está relacionado a uma prática. Desconsiderar a existência de formações ideológicas presentes nas práticas de letramento autônomas seria regredir nos estudos sobre a

⁴ Tradução nossa para: "The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model--it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts" (STREET, 2003, p. 77-78).

ideologia, concebidos na era napoleônica como ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante (EAGLETON, 1997).⁵

Na próxima seção, introduzo os conceitos de eventos, práticas e projetos, constituintes básicos dos NEL.

1.2.3 Eventos, práticas e projetos de letramento

O campo que abrange os estudos de letramento é amplo e intrincado. Diante disso, emergiu na década de 1980, uma miscelânea de conceitos que buscavam compreender as características e os múltiplos posicionamentos teóricos que envolvem o letramento. A maioria desses termos são oriundos dos Novos Estudos de Letramento/NEL, como é o caso dos *eventos*, das *práticas* e dos *projetos de letramento*.

Dentre as primeiras pesquisas que contribuíram para a abrangência dos estudos em torno dos aspectos sociais e culturais da escrita estão o trabalho de Street, empreendidos na década de 70 no Irã; os estudos de Shirley Heath, popularizados na década de 80, sobre os usos da leitura e da escrita em comunidades sociocultural e economicamente divergentes; e por conseguinte, as pesquisas de Hamilton e Barton (2000), que focaram nas práticas cotidianas de letramento de moradores de Lancaster na Inglaterra.

Em relação ao conceito de práticas de letramento, Street (1995, p.161) parte da concepção de que “as práticas de letramento são aspectos não apenas da "cultura", mas também de estruturas de poder”. Nesse sentido, o autor pauta-se no modelo ideológico para pensar essas práticas sociais, uma vez que elas são interpeladas por ideologias e por identidades sociais distintas, bem como são direcionadas por regras que regulam a produção e a circulação de textos. Na visão de Kleiman, foi a partir de uma visão de prática de letramento, com base no modelo ideológico, que os estudos no campo do letramento avançaram. As próprias palavras da autora são esclarecedoras:

O nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano tem avançado devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto. (KLEIMAN, 1995, p. 39).

⁵ Para uma discussão detalhada do conceito de ideologia, ver a subseção intitulada por Ideologia, abordada neste trabalho na seção de Análise de Discurso pecheutiana.

Nesse contexto, Barton e Hamilton (2000) convidam-nos a perceber o letramento como um conjunto de práticas sociais modeladas por instituições e pelo poder que nelas circulam. Além disso, os autores esclarecem que alguns letramentos podem ser mais dominantes, mais aparentes, mais influenciadores e mais formais do que outros. Nesse sentido, as práticas de letramento estão atreladas a metas sociais que se transformam no decorrer da história, promovendo representações formais que se manifestam nas ideologias e nas identidades sociais.

No que diz respeito a uma definição do conceito de *eventos de letramento*, não se pode ocultar o pensamento de Heath (1982), para quem o evento de letramento consiste em qualquer ocasião em que a escrita é o fio condutor da interação entre participantes de um processo discursivo. Expandindo essa visão, a autora afirma que:

Um evento de letramento pode ser visto como qualquer sequência de ação, envolvendo mais de uma pessoa, na qual a produção e / ou a compreensão desempenham um papel. Existem regras para a ocorrência de eventos de letramento, tal como existem para eventos de fala. As características das estruturas e os usos dos eventos de letramento variam de situação para situação. Além de ter uma estrutura adequada, um evento de letramento tem certas regras interacionais e exige competências interpretativas particulares por parte dos participantes. (HEATH, 1982, p. 350)⁶.

Os eventos de letramento, por sua vez, no entendimento de Barton e Hamilton (2000), são acontecimentos oriundos das práticas de letramento, institucionalmente delineados, que se manifestam tanto em ambientes formais como em ambientes informais.

Diante da explanação dos conceitos basilares de eventos e práticas de letramento, atento para o fato de que eles não devem ser vistos separadamente, mas em conjunto, pois um está intrinsicamente relacionando ao outro. A importância dessa relação pode ser melhor entendida nas palavras de Hamilton (2000, p. 18), para quem,

[...] os eventos visíveis de letramento são apenas a ponta de um iceberg: as práticas de letramento só podem ser *inferidas* a partir de evidências aparentes porque incluem recursos invisíveis, como conhecimento e sentimentos; incorporam propósitos e valores sociais; e fazem parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial quanto temporal.⁷

⁶ Tradução nossa para: "A literacy event can then be viewed as any action sequence, involving one more persons, in which the production and/or comprehension of print plays a role. There are rules for the occurrence of literacy events, just as there are for speech events. Characteristics of the structures and uses of literacy events vary from situation to situation. In addition to having an appropriate structure, a literacy event has certain interactional rules and demands particular interpretative competencies on the part of participants". (HEATH, 1982, p. 350.)

⁷ Tradução nossa para: Visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be *inferred* from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values; and they are part of a constantly changing context, both spatial and temporal. (HAMILTON, 2000, p. 18).

Hamilton (2000), em uma das obras dos NEL/NLS, propõe uma discussão em torno dos conceitos de práticas e eventos de letramento, concebendo-os numa perspectiva mais global. Nos seus estudos, a autora utilizou fotos de jornais para estudar as implicações desses dois conceitos na contemporaneidade. Com as imagens, ela foi ao encontro de quatro questões presentes nos eventos de letramento, a saber, os participantes, os ambientes, os artefatos e as atividades. Por outro lado, Hamilton (2000) assegura que as práticas de letramento são apenas perceptíveis a partir de observação direta, uma vez que ela inclui recursos mais abstratos, como sentimentos e emoções. Nas próprias palavras da autora: “Mesmo os aspectos das práticas de letramento que parecem claramente visíveis nos eventos são apenas de fato definidos em relação ao conhecimento cultural que o espectador traz”. (HAMILTON, 2000, p. 18).⁸

Para detalhar a diferença existente entre esses dois conceitos, apresento o quadro abaixo:

| Elementos visíveis nos eventos de letramento | Constituintes das práticas de letramento |
|---|--|
| <i>Participantes:</i> pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos. | <i>Participantes ocultos:</i> outras pessoas ou grupo de pessoas envolvidos em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de modo particular, na regulação de textos escritos. |
| <i>Ambientes:</i> circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá. | O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais. |
| <i>Artefatos:</i> ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos). | Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos. |
| <i>Atividades:</i> as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento. | <i>Rotinas</i> estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e |

⁸ Tradução minha para “Even aspects of literacy practices that seem clearly visible in events are in fact defined only in relation to cultural knowledge that the viewer brings”. (HAMILTON, 2000, p. 18).

| | |
|--|--|
| | elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares. |
|--|--|

Figura 1: Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento

Fonte: Hamilton (2000, p. 17 *apud* Oliveira, 2008, p. 103).

Em suma, a partir da Figura 1, como se apresenta em Hamilton (2000), traduzido por Oliveira (2008), os eventos de letramento são atividades locais, enquanto as práticas são padrões mais globais. Além disso, a autora propõe uma relação de alteridade e subjetividade entre os dois termos.

Cabe aventar que um sujeito participa de *eventos de letramento* quando já está alfabetizado, ou seja, quando já tiver entrado em contato com a modalidade escrita da língua e tiver apreendido a ler e apreender sentidos a partir da leitura das palavras escritas. Porém, também são considerados letrados, desde que participem de *eventos de letramento*, aqueles sujeitos que tiverem reconhecimento do alfabeto. Por isso que *letramento* é tomado como fenômeno social em que se alojam, portanto, todas as manifestações de letramento. Por isso Street fala em *letramentos locais*, deslocando para o âmbito educacional, o autor assinala a necessidade de os professores entrarem em contato e tomarem conhecimento das *práticas de letramento* locais, tendo, neste sentido, um olhar sensível para as singularidades e para as práticas sociais em que os estudantes se inserem.

Envolvendo as práticas de letramento, bem como os eventos de letramento, há também os projetos de letramento. Embasada na concepção de letramento ideológico de Street (2003), que concebe as práticas letradas a partir da sua relação com o contexto sociocultural, Kleiman (2000, p. 238) apresenta sua visão de projetos de letramento, afirmando que:

Representam um conjunto de atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos, que de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Os projetos de letramento configuram-se, portanto, como a união entre teoria e prática, que se manifesta predominantemente em ambiente pedagógico. Nesse sentido, numa perspectiva didática, um projeto viável de letramento faz parte de um trabalho que relaciona o ensino e a aprendizagem de textos orais ou escritos com as histórias de vida de professores e alunos.

Levando em consideração o que foi destacado, cabe ressaltar que, no ambiente escolar, tem-se o desafio de elaborar currículos e pedagogias a partir daquilo que os estudantes trouxeram consigo, sem deixar de lado então as práticas de letramentos locais, baseando as reflexões e problematizações do ensino em observações e intervenções a partir do encontro com situações reais de interação. Isso vai ao encontro das agendas investigativas dos estudos da LA voltados às situações de ensino e aprendizagem, que se tornou cada vez mais parte significativa das pesquisas desta área de estudos.

Nesse contexto, os estudos de Kramsch (1998) destacam as relações entre *linguagem e cultura* que não podem ser negligenciadas nas discussões que tivermos como estudiosos de problemas socialmente relevantes. Desse modo, os usos da língua, os contextos em que os sujeitos se inserem no cotidiano e as representações culturais precisam ser consideradas nas instâncias de ensino e aprendizagem, e isso porque a utilização da linguagem, para Kramsch (1998), está ligada às experiências dos sujeitos. Desse modo, então, a linguagem se relaciona com a cultura, pois é por meio dela que esta se corporifica, materializando-se semioticamente.

Pensar as relações entre sujeitos, escrita e sociedade em contextos prisionais, requer uma abordagem teórica não apenas dos estudos foucaultianos e da Teoria dos Letramentos mas também da Análise de Discurso pecheutiana. Isso porque no campo de estudos da AD pecheutiana, a língua não é vista como ordenada a partir de um espectro específico e a história não é algo transparente para o sujeito. É a partir dessas considerações que abordo a seção a seguir, buscando o diálogo entre os recortes teóricos apresentados.

1.3 A ANÁLISE DE DISCURSO

Embrenho-me aqui pelas trilhas da Análise de Discurso com o objetivo de explicitar um dos percalços teóricos nucleares que subsidiará a interpretação dos enunciados produzidos pelos sujeitos desta pesquisa. O investimento nos conceitos da AD, relacionados, sobretudo, ao sujeito, tem como finalidade compreender os mecanismos de assujeitamento pelos quais a forma sujeito preso se constitui, ao vivenciar práticas de letramento na prisão.

Amparada no gesto teórico da AD, inicialmente preocupo-me em apresentar os prolegômenos das três fases da teoria; em seguida, abordo a noção de sujeito; posteriormente, debruço-me em torno do conceito de ideologia; e por fim, trago uma abordagem do conceito de formação discursiva.

1.3.1 Um trajeto na história da AD: uma teoria, três fases

Ao traçar uma historicização da conjuntura teórica da Análise de Discurso francesa, Maldidier (1994) pontua que o surgimento da teoria, no final da década de 60, deve ser atribuído a duas figuras: Michel Pêcheux e Jean Dubois. O primeiro era filiado ao Marxismo, à Psicanálise, e à Epistemologia; e o segundo era vinculado à Lexicologia e à Linguística. O que ambos têm em comum, apesar de Dubois ter uma afinidade maior com a Linguística, é o engajamento com o marxismo, com a política e com a luta de classes. Desse modo, é a partir da relação entre marxismo e Linguística que a AD dá os seus primeiros passos.

Conforme Mussalim (2012), a AD necessitava de cientificidade e a Linguística saussureana proporcionou isso. Ao estudar a língua a partir de um recorte, com o intuito de apresentar regularidades do sistema linguístico, a Linguística, por sua vez, ofereceu subsídios metodológicos para a AD realizar suas análises.

Nesse sentido, o novo campo do saber que se firmava, ouvia muito bem os ecos da discussão aventada por Saussure (2012) no *Curso de Linguística Geral* sobre a dicotomia *langue* (língua) e *parole* (fala). Ao estabelecer esses dois extremos, Saussure privilegiou o estudo da língua em detrimento do estudo da fala, visto que a língua seria a representação geral de um sistema, enquanto a fala - preocupada com os usos individualizados da língua não representaria uma unidade sistemática.

É importante ressaltar que Pêcheux (1995) reconhecia a relevância dos aspectos estruturais da língua. Ele concordava com a concepção de Saussure (2012) de que a língua é um sistema reconhecido por seus falantes e que distintos grupos sociais fazem uso de construções fonéticas, morfológicas, sintáticas, compondo a representação de uma “unidade” linguística.

O sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, como mostramos mais acima, os processos ideológicos simulam os processos científicos. Vamos nos deter um pouco na distinção língua/discurso para explicitar sua significação. Ao opor *base linguística* e *processo discursivo*, inicialmente estamos pretendendo destacar que, como foi apontado recentemente por P. Henry, todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de *uma autonomia relativa* que submete a leis internas, as quais constituem,

precisamente, o objeto da Linguística. (PÊCHEUX, 1995, p. 161, grifo do autor).

Por outro lado, Pêcheux (1995) ressalta que apesar da estrutura linguística ser reconhecida pelos falantes de uma mesma comunidade, o discurso não é. Assim sendo, a concepção de língua como uma unidade coerente necessita de alguns deslocamentos, pois as línguas naturais não são unívocas. Em uma comunidade linguística, há variações linguísticas em diversos níveis: fonético, morfológico, sintático, semântico. Nessa linha de pensamento, Orlandi (2009, p. 16) pontua que:

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

Na AD, a língua é compreendida como um trabalho simbólico e social que constitui o homem e sua historicidade (ORLANDI, 2000). Nesse sentido, Souza (2014, p. 6, grifo do autor) afirma que: “Nada na língua é aleatório. O uso de palavras e frases não é resultado de liberdade do falante. Esse uso é determinado pelas possibilidades de dizer, que, por sua vez, são determinadas *pelas condições sócio-históricas de produção.*” São nesses vieses de compreensão que a teoria do discurso se manifesta. A história não é concebida como um conjunto de fatos lineares, que consiste em uma periodização de fatos ocorridos cronologicamente, mas a partir de outra chave: a da estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1995).

Dizer que o discurso não é a *langue* não significa dizer que ele seja a *parole*. Ao abandonar, a grosso modo, o conceito de língua (social) da Linguística saussureana, a AD também abandonou o conceito de fala (individual). Isso significa afirmar que o estudo do discurso não se preocupa apenas com questões estruturais do sistema linguístico, nem com a *fala* particularizada dos falantes. “Quando Saussure opõe *língua* e *fala*, ele opõe uma forma contratualizada em sociedade, coletiva, a língua a uma forma individualizada, a *fala*. O discurso propriamente não é individual”. (MAZIÈRE, 2007, p. 13).

Em suma, apesar da Linguística ter contribuído para dar cientificidade à AD, diferentemente de Dubois, Pêcheux percebeu que uma Linguística da língua não era suficiente para estudar o discurso. Era preciso ir além das formas, era preciso considerar os efeitos de

sentido produzidos pelos *sujeitos ideológicos*. Para ilustrar esse conceito, Mazière (2007, p. 12) afirma que:

A gramática trabalha com frases como “o lobo come o cordeiro” estrutura sintático-semântica (sintagma nominal – sintagma verbal, s-v-s, ou sujeito-verbo-complemento, segundo o objetivo) em que nem o *lobo* nem o *cordeiro* têm referente no mundo. O discurso leva em conta o enunciado atestado, produzido no modo segundo o qual essa relação frástica, ou um de seus termos, pode tomar sentido por meio de uma discursivização datada e especificada, atualizada, seja em uma fábula, ou como grito do pastor, ou como frase de abertura de caça ao lobo ou como manchete de jornal: “E o lobo o comeu”, “Ao lobo!”, “Os lobos comem os cordeiros”, “Destruição dos lobos”. Ela não define o termo *lobo* em uma classificação lexicográfica, mas analisa como uma interdiscursividade pode afetar o seu sentido (“o grande lobo mau”) e qual é o uso do termo nesse ou naquele contexto linguístico social.

Retomando as influências que delinearam o quadro teórico da AD, além do Marxismo, com a luta de classes, e da Linguística, a teoria do discurso mostrou-se um campo de saber aberto a outros cruzamentos epistemológicos. Isso permitiu a contribuição de Althusser (1970/1974) com a entrada do conceito de ideologia.

Ao publicar *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1970), Althusser propôs que as ideologias fossem estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas viabilizadoras das relações de produção. Retomando a teoria de Marx, a grosso modo, preocupada com o maniqueísmo dominadores (donos do capital) e dominados (vendedores de mão de obra), Althusser (1970) propõe que o Estado, no qual esses indivíduos estão inseridos, é um aparelho repressivo de Estado (ARE). Desse modo, o funcionamento desse aparelho se dá pelas instituições – a escola, os hospitais, os conventos, por exemplo. O autor acrescenta ainda que o funcionamento institucional se dá por meio da ideologia, denominada de AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado).

É relevante acrescentar uma outra contribuição marcante para o fundamento da AD: a Psicanálise lacaniana. Ao fazer uma releitura de Freud, Lacan apresentou a concepção de que o sujeito do discurso é inconsciente, assujeitado, ou seja, não tem controle do seu dizer. Assim, Mussalim (2012, p. 122) pontua que Lacan [...] fornecia para a AD uma teoria do sujeito condizente com um dos seus interesses centrais, o de conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não consciente.”

Tendo apresentado, ainda que resumidamente, o quadro epistemológico que influenciou na constituição da Análise de Discurso, considero relevante uma exposição das fases mais

marcantes da teoria após esse período inicial. Desse modo, apresento a divisão de três fases significativas na evolução da AD, a saber: 1) o período da máquina discursiva de Pêcheux; 2) a acolhida do conceito de formação discursiva de Foucault; e 3) a noção de interdiscurso, polifonia e alteridade, oriundos de Bakhtin e que ecoaram nas obras de Authier Revuz.

A publicação do livro de Pêcheux em 1969, com um título provocador *Análise automática do discurso* marcou a fundação da AD enquanto disciplina teórica. Sob o pseudônimo de Thomas Herbert, Pêcheux propôs a articulação de três eixos: a Linguística, o Materialismo histórico e a Psicanálise. Para Maldidier (2016, p. 46), “De qualquer modo, a Análise de Discurso que então nascia deve muito a Michel Pêcheux. Ela retomou amplamente o princípio da constituição do corpus a partir da base de condições de produção estáveis.” Centrada, nesse início, nas análises de discursos políticos, no quais a ideologia se manifestava mais explicitamente, os analistas buscavam compreender sobretudo a relação entre discurso e prática política, o que proporcionou aos marxistas uma saída do discurso fantasioso da filosofia da linguagem.

Na segunda fase da AD, de modo seguro, Maldidier (2016) afirma que em 1971 surge um conceito basilar para a teoria do discurso pecheutiana: a formação discursiva (FD). Emprestada de Foucault, a expressão passou a ser utilizada para designar o que pode e dever ser enunciado a partir de uma posição, numa dada conjuntura histórica. Para Foucault (2009), estaremos diante de uma formação discursiva quando pudermos descrever uma quantidade significativa de enunciados semelhantes, sem, contudo, deixarmos de analisar os pontos de divergências enunciativas. Partindo dessa concepção de formação discursiva, Pêcheux passou a conceber a FD como uma constituinte da formação ideológica.

O fim do ciclo que compreende o período de 1970 a 1975 termina basicamente com a frustração de Pêcheux diante da máquina discursiva que ele havia construído na fase embrionária da AD. O método computacional e automático para identificar formações discursivas não havia funcionado adequadamente, o que impulsionou uma reconfiguração da AD.

Na virada de 1980, Pêcheux, apresentando uma reconfiguração no conceito de máquina discursiva, vai mostrando novas leituras e um novo olhar para o discurso. Influenciado por Foucault. O autor apresentava um abandono ao viés comum da AD. Na prática, isso ensejou na diminuição de análises realizadas em torno de discursos políticos e no enfoque de enunciados cotidianos e informais.

Na terceira fase da AD, Malidier (2016) aponta para o aparecimento do conceito de interdiscurso. Concebido como o ponto nodal da teoria, o conceito de interdiscurso é definido como o discurso que se constitui a partir de dados discursivos já ditos anteriormente. Ou seja, o enunciador fala porque outras vozes precederam a sua em outro lugar e em outro momento na história. Em consonância com essa afirmação, Mussalim (2012, p.140) diz que: “Na AD-3, adota-se a perspectiva segundo a qual uma FD está sempre dominada pelo interdiscurso”. Esse deslocamento teórico diante do objeto da AD ensejou na exclusão da formação discursiva como único elemento de análise. Desse modo, o objeto analítico centra-se nas trocas entre formações discursivas, isto é, o interdiscurso.

Por fim, subvertido o imaginário cientificista, a AD tornou-se uma disciplina interpretativa, porém, sempre permeada por uma problemática. Para Malidier (2016, p. 61), “Por um processo que é no limite infinito ela convida a construção de objetos discursivos numa tríplice tensão entre sistematicidade da língua, da história e da interdiscursividade”. E ao fim desse percurso há um lugar legitimado para se pensar ética e responsavelmente o sujeito e os processos de subjetivação. Partindo desse pressuposto, passamos para uma abordagem da categoria *sujeito* na AD, o que faremos na próxima seção.

1.3.2 O sujeito do discurso: um trajeto

Considerando o percurso que fiz até aqui, é possível imaginar de que maneira a subjetividade é pensada na AD. Antes de tudo, é relevante pontuar que esse conceito apresenta variações de acordo com o momento histórico em que está inserido. Nesse contexto, apresento uma sumarização da noção de sujeito nas três fases da AD, e posteriormente abordo as teses predominantes em todas as fases da teoria.

Na primeira fase da AD, o sujeito é concebido como assujeitado pela máquina do discurso. Assim, a enunciação não é vista como a vontade do indivíduo de se comunicar conscientemente, mas como o dizer não controlado, enunciado a partir de uma posição ocupada pelo sujeito interpelado ideologicamente. Essa tese pode ser confirmada nas palavras de Pêcheux (1997, p.311):

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos

acreditam que “utilizam” os discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”.

Como já apresentei na seção anterior, na segunda fase da AD, o ponto forte da teoria é o sujeito. Nesse contexto, influenciado pelo Foucault de *A Arqueologia do Saber*, Pêcheux (1995) passa a pensar o sujeito como uma unidade de dispersão, visto que esse sujeito tem a possibilidade de ocupar diferentes posições no espaço discursivo em que está situado. Nessa perspectiva, Foucault (2008, p.61) afirma que “[...] as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que podem ocupar ou receber quando exerce um discurso”. Mais adiante, esmiuçarei detalhadamente o conceito de formação discursiva.

Numa concepção mais contemporânea, na denominada terceira fase da AD, há um deslocamento na noção de sujeito, introduzida por Authier Revuz (1990). A autora apresenta sua tese ancorada em dois conceitos fundantes: o interdiscurso, reinscrevendo propostas teóricas de Foucault e de Althusser; e o sujeito de Lacan. A autora também se apoia em conceitos como a polifonia bakhtiniana.

Embora haja deslocamentos no modo de pensar a subjetividade na história da AD, o que há de predominante em todos os momentos da teoria é a concepção de que o sujeito não manipula o seu dizer, seja por estar inserido numa formação ideológica e discursiva, seja por estar submetido ao inconsciente.

Na visão de Orlandi (2006, p. 18), para entender o que é sujeito é preciso compreender um conceito que o antecede, o de forma-sujeito. Esse conceito é concebido como: "a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. É examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito que nos deparamos com o ego-imaginário." Isso significa dizer que o sujeito é constituído pelo esquecimento de que ele é um sujeito discursivo interpelado ideologicamente.

Nessa conjuntura, pensada por Pêcheux, a forma-sujeito vem a ser uma concepção nodal para a teoria do discurso. Considerando as teses de Althusser e de Lacan em torno da ideologia e do inconsciente, Pêcheux tornou a subjetividade uma categoria muito predominante nos estudos discursivos. Isso se torna perceptível nas palavras do próprio autor: "Ora, eis o ponto preciso onde surge, a nosso ver, a necessidade de uma teoria materialista do discurso: essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem e causa de si)." (PÊCHEUX, 1995,

p. 153). Assim, a inquietação do autor, volta-se, sobretudo, para compreender de que modo os processos discursivos ocorrem.

Pêcheux (1995) acrescenta que diante da ilusão do sujeito enquanto dono de seu dizer, conhecedor de todas as suas características, há o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito. Esse processo é ocasionado em parte pelas relações jurídico-ideológicas, produtoras do sujeito de direito, que o tornam passível a uma norma reguladora na sociedade; e em parte pela ação normalizadora de outras ideologias.

Em suma, pensar a subjetividade sob a ótica da Análise de Discurso é compreender discursivamente a relação existente entre o homem e a sua língua, é negar a existência de um sujeito consciente, unívoco, dono de si. Mas isso não significa um determinismo, uma generalização, visto que as derivas, os pontos de subversão e de resistência também são considerados no processo de construção da subjetividade.

Numa perspectiva mais contemporânea, Souza (2014, p. 9) traz a seguinte provocação: [...] se o discurso determina o comportamento do sujeito, então existe um determinismo? Não seríamos nós apenas autômatos a repetir os sentidos da ideologia a que pertencemos? O autor responde a esses questionamentos afirmando que não há uma relação de submissão humana natural à ideologia, em que sujeitos aceitariam qualquer ponto de vista de modo mecânico. Na realidade, o que existe é uma determinação histórica, que cria situações de enunciação específicas. O autor acrescenta que “O sujeito não é um assujeitado conformado à língua e condenado a repetir discursos eternamente. Ele resiste, e sua resistência às contingências é da ordem do inconsciente”.

Nessa perspectiva, as resistências do sujeito são chamadas de *derivas*. Para Souza (2014), são as derivas que permitem aos sujeitos o rompimento com os discursos. Desse abandono pode haver uma reformulação, um fortalecimento ou enfraquecimento de determinados discursos.

1.3.3 A ideologia

Falar em ideologia pode parecer ao leitor desta pesquisa uma atitude redundante, visto que já mencionei esse conceito atrelado ao de sujeito anteriormente. Em contrapartida, eu não poderia silenciar um desdobramento mais pormenorizado de uma categoria basilar para a AD pecheutiana.

Ao indagar acerca das significações atribuídas ao termo em questão, recorri a algumas definições que circulam na atualidade, elencadas por Eagleton (1997, p. 15), que definem a ideologia como:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social;
- c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- e) comunicação sistematicamente distorcida;
- f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
- g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- h) pensamento de identidade;
- i) ilusão socialmente necessária;
- j) a conjuntura de discurso e poder;
- k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo;
- l) conjunto de crenças orientadas para a ação;
- m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal;
- n) oclusão semiótica;

É possível notar que quando se pensa na literatura que trata de ideologia, surgem-nos dois sentidos díspares atribuídos ao termo: um negativo e o outro positivo. Desse modo, percebo um sentido pejorativo mais predominante em ideias de cunho marxista tradicional. Por outro lado, noto uma visão mais positiva inserida no campo dos estudos da linguagem, e sobretudo, nos estudos discursivos.

Conforme Chauí (2008, p. 11), “O termo ideologia aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie* (Elementos de Ideologia).” Esse termo surge com o intuito de capilarizar uma ciência da gênese das ideias, considerando as percepções sensoriais dos indivíduos. Além disso, de Tracy tinha o objetivo de tratar as ideias como fenômenos naturais, que exprimem a relação entre indivíduo e meio ambiente.

Na visão de Chauí (2008), houve uma percepção negativa das palavras ideologia e ideólogos pela primeira vez em 1812, na França, na ocasião em que Napoleão Bonaparte discursava para o Conselho de Estado e proferiu o seguinte discurso: “Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos”. (CHAUI, 2008, p.11).

Nessa linha de pensamento, Brandão (2004) coloca que a ideologia passa então a ser concebida como uma doutrina perigosa para a ordem social a partir de Napoleão e se estende a autores como Marx e seus seguidores. Nesse sentido, na visão marxista, a ideologia é vista como um instrumento de dominação da classe dominante, e as ideias desta classe são pregadas

para passarem a ser também as ideias dos dominados. Desse modo, a ideologia passa a ser vista como a distorção da realidade.

Em contrapartida, numa concepção mais contemporânea, o filósofo Slavoj Žižek (1996) pontua que uma ideologia não é necessariamente um pensamento enganoso, em relação ao seu conteúdo positivo. Ela pode ser verdadeira, pois o que realmente importa não é o que é dito, mas a maneira como esse conteúdo se relaciona com a posição subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação.

Žižek (1996) acrescenta que quando o leninismo-stalinismo adotou a expressão "ideologia proletária", no fim da década de 1920 para designar a força subjetiva da atividade proletária, houve ao mesmo tempo a inserção do marxismo no campo das ciências "objetivas", sendo desvinculado de qualquer pensamento ideológico. Esse ponto de vista refletiu numa falha aplicacionista de uma própria teorização da ideologia feita pelos marxistas, uma vez que eles negavam que também estavam interpelados ideologicamente.

Para o autor, a melhor crítica realizada em torno do conceito de ideologia foi realizada pela AD, pois o que era considerado um agente perturbador da comunicação "verdadeira", passa a ser visto como um elemento fundamental para a teoria. Nas palavras de Žižek (1996, p.16):

Atualmente, porém, é provável que a tendência mais prestigiosa da crítica da ideologia, uma tendência nascida da análise do discurso, inverta essa relação: o que a tradição do esclarecimento descarta como uma mera perturbação da Comunicação "normal" converte-se numa condição positiva desta comunicação.

Na percepção do filósofo e crítico literário Terry Eagleton (1997), o conceito de ideologia passou a ser visto positivamente e utilizado para analisar os fatos sociais da linguagem, sobretudo, no âmbito das Ciências da Linguagem. Nesse sentido, é possível notar essa relação teórica pela primeira vez em Voloshinov (1990, p. 9), para o qual: "[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não há ideologia". Nesse sentido, a obra de Voloshinov passa a definir a ideologia como a luta de interesses sociais diversificados que se dá no nível do signo.

Diante desse cenário, ousou dizer que Voloshinov é o pai do que veio a ser caracterizado, em um momento posterior, como Análise do Discurso Materialista, teoria que se propôs a acompanhar o jogo do poder social na própria linguagem. Em suma, as concepções de Voloshinov foram levadas adiante e se tornaram influenciadoras para a obra de Althusser e, por conseguinte, de Pêcheux.

A entrada da ideologia na AD foi percebida claramente em 1966, a partir de uma publicação de Pêcheux, sob o nome de Thomas Hebert, na revista *Cahiers pour l'analyse*. Nesse período, o autor passava por fortes influências teóricas do filósofo francês Louis Althusser, que lhe apresentou o conceito de *Aparelhos Ideológicos de Estado* e *Aparelhos Repressores de Estado*. Nesse sentido, a teorização de Althusser retoma as ideias de Marx, defendendo, sobretudo, que a classe dominante cria mecanismos materiais, políticos e ideológicos para controlar a classe dominada.

Pêcheux adotou a concepção althusseriana de ideologia na primeira fase da AD. No entanto, após Althusser ter sido acusado de ter uma visão simplista de Estado e dos mecanismos de dominação, Pêcheux apresentou um deslocamento no seu quadro teórico.

A ideologia não se reproduz sob a forma geral de um *Zeitgeist* (isto é, o espírito da época, a “mentalidade” de uma época, os (hábitos de pensamento” etc) imposto à “sociedade” de maneira regular e homogênea, como uma espécie de espaço preexistente à luta de classes: “Os Aparelhos Ideológicos de Estado não são a realização da ideologia *em geral* [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 144, grifo do autor).

Nesse sentido, para Pêcheux (1995), em contraposição às ideias de Althusser, os Aparelhos Ideológicos de Estado não são as únicas máquinas reprodutoras das relações sociais, nem os únicos instrumentos de dominação social. Pêcheux ressignificou a concepção de ideologia ao perceber que ela se realiza não nos Aparelhos Ideológicos de Estado, mas no sujeito. Esse conceito não é fechado em si mesmo, mas passível a equívocos, assim, ele define todo o seu trabalho sobre a linguagem a partir da relação entre sujeito e sentido. “A determinação pela qual a questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito* e não de um modo marginal (por exemplo, no caso particular dos “rituais” ideológicos da leitura e da escritura), mas no interior da própria “tese central”, na figura da interpelação [do sujeito].” (PÊCHEUX, 1995, p. 161, grifo do autor).

Numa visão mais atual, Orlandi (2009) pontua que o ato de interpretar textos/discursos evidencia a existência da ideologia. Assim, não existe sentido sem que haja alguém para interpretá-lo. É nesse limiar que o sujeito nega, inconscientemente, que ele está interpretando a partir de um posicionamento ideológico. É a partir da instauração desse jogo ideológico que se faz necessária uma teoria não-subjetivista da subjetividade.

Portanto, o analista de discurso cabe explicitar os efeitos de sentido a partir de uma materialidade linguística, o texto, visto que é por meio do funcionamento deste elemento que

se chega ao discurso. Uma vez que o texto é a estrutura, a superfície; a sua imanência é o sentido, ou seja, o discurso propriamente dito. A percepção desses movimentos consiste em compreender a historicidade do texto, isto é, como ele produz sentidos em certas condições de produção. Portanto, pensar no processo de significação implica substancialmente pensar em constituição de sujeitos. Esses dois conceitos são inseparáveis, “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2001, p.99).

Orlandi (2009) acrescenta que a ideologia age dissimulando sua existência no interior do seu próprio funcionamento a partir de dois mecanismos: a evidência do sentido e a evidência do sujeito. Desse modo, ela faz com que a palavra tenha um sentido unilateral e transparente. Além disso, ela apaga o fato de que o sujeito é sempre já sujeito interpelado ideologicamente.

1.3.4 A noção de formação discursiva

Retomo aqui a noção de formação discursiva (FD) com o objetivo de abordar mais uma das teses nucleares de Pêcheux. Essa tese está intrinsecamente relacionada aos conceitos de sujeito e de ideologia abordados anteriormente.

Antes de descrever a relação entre formação discursiva e AD pecheutiana, é relevante pontuar que o conceito de FD é originário de Foucault. Desse modo, o termo foi teorizado primeiramente em *A Arqueologia do Saber*, obra em que Foucault manifesta seu interesse em compreender como os campos do saber como a medicina, a gramática e a ciência foram consolidados. Assim, em resposta à sua própria indagação, Foucault apresenta a ideia de formação discursiva para explicar o processo de formação dos discursos. Nas palavras do próprio autor,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva (...)*. (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Nesse sentido, o objetivo de Foucault na sua *Arqueologia*, parece-me ser o de descobrir o funcionamento das regras de constituição de cada formação discursiva, de modo individual, compreendendo o que há de regular em meio à dispersão (diferença), sem deixar de mostrar os

pontos de deriva dos discursos. Em suma, o autor busca desvendar os discursos recorrentes, submersos em uma miríade de enunciações diferentes.

Partindo dessa conjuntura, Pêcheux (1995) apropria-se da noção de formação discursiva, reinscreve a noção no quadro materialista e aponta que o processo de assujeitamento do indivíduo consiste na projeção de sua ocupação em um lugar no planeta para uma posição no discurso. É a partir desse posicionamento – intitulado por formação discursiva – que o sujeito é representado e se representa. É nesse viés de simulacro identitário do sujeito, que os sentidos são delineados, legitimados e especificados. Numa FD, o sentido é percebido sob a ótica da interdiscursividade, da alteridade, isto é, se há uma formação discursiva de criminalidade é porque contrariamente há uma FD da legalidade, são essas relações que configuram o dizer. Para elucidar esta teorização, creio que as próprias palavras de Pêcheux, (1995, p. 161, grifos do autor) podem ser esclarecedoras:

O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições *sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*.

Nesse sentido, para “ter acesso” às formações ideológicas do sujeito (FIs), é necessário analisar uma outra categoria: as formações discursivas (FDs) às quais os sujeitos estão filiados. Segundo Pêcheux (1995), as formações discursivas representam na linguagem as formações ideológicas. Isso significa dizer que um analista de discurso, a partir da delimitação do seu corpus, deve identificar primariamente as formações discursivas em que os sujeitos estão posicionados, para posteriormente apontar as ideologias às quais eles estão filiados. Corroborando essa concepção, Pêcheux (1995, p. 161) diz que: "Os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem". É importante ressaltar que essas representações do sujeito pelas formações discursivas e pelas formações ideológicas são construídas historicamente, a partir de pontos de estabilização que fazem com que os sujeitos sejam reconhecidos como tais.

Para explicar de que maneira o sentido é concebido nas formações ideológicas, Pêcheux (1995) enfatiza que ele se constitui a partir de uma ilusão. Isso significa dizer que o sentido mostra-se como evidente, único e transparente, mesmo não sendo. O autor evidencia esse posicionamento a partir de duas teses: a de que o sentido de uma palavra não existe por conta própria e a de que toda formação discursiva mascara transparência de sentido. A primeira tese permite inferir que as palavras e as frases só significam no interior das formações discursivas e por conseguinte nas formações ideológicas nas quais estão inseridas. No que concerne à segunda tese, o autor parte do pressuposto de que o sujeito se constitui pelo esquecimento de que ele é sujeito. Desse modo, ao se identificar com uma formação discursiva, o sujeito não percebe que ele faz parte de um “grupo” e que enuncia a partir dele.

Em suma, o sujeito é permeado por dois esquecimentos: 1) o esquecimento de que ele é sujeito-falante; 2) o esquecimento de que ele escolhe determinadas palavras para enunciar. Assim, o esquecimento número 1 remete ao conceito psicanalítico de inconsciente, considerando o fato de que o sujeito-falante não pode se encontrar na formação discursiva que o domina. Já o esquecimento número 2 deixa claro que um sujeito faz seleções sintagmáticas que se encontram no interior das formações discursivas com as quais eles se identificam.

No bojo da discussão aqui aventada, trago a contribuição de Brandão (2004, p.77), para quem a formação discursiva significa: “o que pode e deve ser dito por um sujeito, esse conceito possibilita o fato de que sujeitos falantes, tomados em uma conjuntura histórica determinada, possam concordar ou se afrontar sobre o sentido a dar às palavras”.

Num gesto de releitura pecheutiana, Brandão (2004) acrescenta que ao refletirmos acerca do conceito de formação discursiva, não devemos deixar de pensar também sobre a identidade do discurso, pois há uma característica que lhe é inerente, a heterogeneidade. Isso significa que: “essa heterogeneidade liga de maneira constitutiva o Mesmo do discurso com o Outro ou, em outros termos, que permite a inscrição no discurso daquilo que se costuma chamar seu “exterior”. (BRANDÃO, 2004, p. 87). Essa noção de heterogeneidade, também denominada de interdiscursividade, faz aflorar as divergências inerentes a todo discurso. E é dessa maneira que eles devem ser abordados, uma vez que a formação discursiva engloba várias linguagens em uma, e não ao contrário, uma linguagem comum a todos.

Uma formação discursiva não deve ser entendida como um agrupamento separado e harmônico, que se junta a outros. Uma FD é heterogênea e instável na sua própria estrutura, ela abarca várias outras FDs e as fronteiras entre elas se desloca, conforme as lutas ideológicas. “É

assim que se pode afirmar que uma FD é atravessada por várias FDs e conseqüentemente, que toda FD é definida a partir de seu interdiscurso.” (BRANDÃO, 2004, p. 89).

Apresentado o dispositivo teórico que sustenta esta pesquisa, em seguida apresento o percurso teórico-metodológico construído a partir dele.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Segundo Gil (2008, p. 8) “Pode-se definir *método* como caminho para se chegar a determinado fim. E *método científico* como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Partindo dessa definição, neste capítulo, pretendo apresentar o conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para coleta e análise dos dados desta pesquisa. Para efeitos de organização, este capítulo contempla seis seções: a abordagem da metodologia utilizada – qualitativa; a definição do procedimento de pesquisa – o estudo de caso; o contexto da pesquisa, constituído pela descrição do projeto *Encontro com a Leitura Ler Liberta*; a descrição dos sujeitos da pesquisa por unidade prisional; os instrumentos de geração de dados: os questionários, a entrevista, os diários de campo, os documentos institucionais os procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análise dos dados.

2.1 O PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA

Um paradigma de pesquisa consiste em um conjunto de elementos que caracterizam a cientificidade de uma pesquisa, considerando implicações teórico-epistemológicas, como o modo de tratamento do objeto, a definição de objetivos, a concepção de sujeito e as estratégias de pesquisa (SANTOS FILHO, 1995).

Nessa perspectiva, quando se pensa em pesquisa, é necessário diferenciar dois paradigmas de interpretação: o qualitativo e o quantitativo. Corroborando essa afirmação, Celani (2005, p. 106) aponta que o primeiro segue “[...] os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas”. Desse modo, os dados são apresentados e analisados numa perspectiva estatística. Em relação ao segundo, a autora acrescenta que:

O paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte. (CELANI, 2005, p. 106).

Em outros termos, no paradigma qualitativo, os dados são coletados a partir de observações minuciosas e são tratados de acordo com interpretações abstratas do pesquisador. Na visão de Schwandt (2006), a utilização de epistemologias hermenêuticas, isto é interpretativistas, servem para compreendermos de modo detalhado o sentido das ações

humanas. O autor argumenta que: “[...] para entender uma parte (uma frase, um enunciado ou um ato específico), o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem, etc.) e vice-versa.” (SCHWANDT, 2006, p. 197).

Contudo, há também a possibilidade de se utilizar o método misto de pesquisa, isto é, a relação entre os paradigmas qualitativo e quantitativo. Aludindo a esse método, Strauss e Corbin (2008, p. 40), afirmam que “[...] a combinação de métodos pode ser feita por razões suplementares, informativas, de desenvolvimento e outras”. Em suma, a escolha de uma dessas abordagens não ocorre porque uma perspectiva é melhor do que a outra, mas por questões de adequação epistemológica e do próprio caminho que a pesquisa percorre.

Considerando que esta pesquisa está inserida na linha de *Estudos Discursivos* em interface com a *Linguística Aplicada*, área em que se situa os estudos do letramento, a abordagem mais adequada para a posição científica que aqui ocupamos é a qualitativa. Desse modo, coadunamos com o que dizem Strauss e Corbin (2008, p. 23) sobre essa perspectiva:

Com o termo "pesquisa qualitativa" queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações.

Para Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa não está vinculada a uma teoria específica, mas a uma diversidade de tendências epistemológicas e filosóficas. O termo qualitativo abriga " [...] os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso." (CHIZZOTTI, 2006, p. 29).

Como já salientado, a abordagem mais apropriada para o encaminhamento desta pesquisa é a qualitativa, visto que os dados serão obtidos a partir de uma observação e analisados numa perspectiva crítico-interpretativa.

2.1.1 O estudo de caso como procedimento de pesquisa

Há diferentes maneiras de se fazer pesquisa e uma delas é por meio do estudo de caso. Para Yin (2001, p.10) “[...] deve-se utilizar essa técnica nas situações em que “se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Essa concepção de Yin (2001), adotada por autores como Gil (2008) e Prodanov (2013), corroborou para que adotássemos o estudo de caso como estratégia de obtenção de dados necessários para elaboração desta pesquisa.

Yin (2001) enfatiza ainda que a utilização do estudo de caso depende, substancialmente, da pergunta que a pesquisa pretende responder e da existência de um fato contemporâneo da vida real. Se a questão da pesquisa apresentar as palavras “como” e “por que”, deve-se aplicar o estudo de caso. Foi partindo desse critério que formulei a pergunta da pesquisa: *Como a forma-sujeito preso, inscrita numa ordem do discurso histórico-social, duplica os movimentos de subjetivação e individuação?* Outra justificativa diz respeito ao pouco tempo de existência do projeto de remição de pena pela leitura *Ler Liberta*, no Amazonas, que passou a existir juntamente com esta pesquisa no ano de 2016.

Para Severino (2008, p. 121), o estudo de caso é “Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. Esse pensamento está intrinsecamente relacionado ao delineamento desta pesquisa. O Projeto Encontro com a Leitura - *Ler Liberta*, descrito mais à frente, é um marco muito significativo para o discurso penal brasileiro e amazonense, pois, é a primeira vez, na existência da Lei de Execução Penal de 1884, que um apenado tem a possibilidade de remir pena pela leitura e pela escrita.

Considerando-se essas justificativas, apresento outras concepções teóricas que particularizam o estudo de caso e o distingue de outros procedimentos de pesquisa.

De acordo com Chizzotti (2006, p.135), o estudo de caso “[...] objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. Em suma, o estudo de caso consiste numa análise profunda e detalhada do objeto de investigação. Isso exige do pesquisador uma busca intensiva de dados inseridos numa situação particular.

O autor complementa ainda que os estudos de caso visam situar não apenas um caso singular situado na vida real, mas também uma coleção de casos. Entre os pesquisadores

iniciantes, é muito comum acreditar no equívoco de que o estudo de caso estuda um único indivíduo, um único fenômeno ou uma única organização.

Sobre a elaboração desse tipo de pesquisa, Chizzotti (2006, p. 136 apud GOODE; HATT, 1979, p. 42) afirma que “o estudo de caso envolve quatro etapas: a compreensão do caso estudado, a sua descrição pormenorizada, avaliação dos resultados, transmissão dessa compreensão, e instrução de decisões a outros pesquisadores”. Essas características geralmente se apresentam nesse tipo de pesquisa, mas isso não impede o pesquisador de dar mais ênfase a algumas delas ou até mesmo de alterar a ordem do trajeto para atender a necessidades teórico-metodológicas. Deslocando essa reflexão para a presente pesquisa, as etapas que compreendem um estudo de caso foram cumpridas por meio dos subsídios teóricos e sobretudo metodológicos da Análise de Discurso pecheutiana, da AD foucaultiana e dos Novos Estudos do Letramento, devido a esse recorte teórico a etapa de instrução de decisões terá menor destaque.

No que diz respeito à relação entre escolha teórica e o estudo de caso, é importante destacar o que diz Trivinos (1987, p. 134):

[...] a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. Um enfoque a-histórico, reduzido às características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame, de natureza qualitativa-fenomenológica, é menos complexo, sem dúvida, que uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais.

Essa consideração do autor certamente explicita um dos desafios para o pesquisador que escolhe esse método, pois, ele deverá lidar com os dados numa concepção sincrônica, algo nem sempre possível quando se pensa em pesquisa qualitativa. Acredito que há momentos na pesquisa em que surge a necessidade de se fazer um levantamento histórico para se compreender a capilaridade de um problema, de um acontecimento ou de um fenômeno.

Quando se pensa em estudo de caso e nas suas diferentes abordagens, há autores que o veem como um procedimento de pesquisa prototipicamente único; e há autores que o veem de modo mais flexível, com possibilidade de interfaces.

Chizzotti (2006) afirma que por vezes, o estudo de caso é confundido com a etnografia, com o trabalho de campo e com a observação participante, devido ao uso exaustivo que esses tipos de pesquisa fazem da coleta de informações do caso estudado.

Nesse íterim, cabe destacar que a diferença entre o estudo de caso e a etnografia é que esta tem o objetivo de observar profundamente o objeto de estudo, sem um plano intencional de intervenção no ambiente pesquisado. Assim, de acordo com Fazenda (2000, p. 38) “[...] um requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados

descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, formas de linguagem.” Já o estudo de caso, além de um estudo exaustivo do seu objeto, recomenda também uma possível modificação no ambiente de pesquisa.

Segundo Chizzotti (2006, p. 14), o estudo de campo pode ser considerado uma das etapas do estudo de caso, visto que “[...] envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, aspectos da vida de um indivíduo, de ações de membro de um grupo, aspectos de um evento, de uma organização, empresa ou comunidade”. Desse modo, é possível dizer que mesmo apresentando uma coleta minuciosa, a pesquisa de campo se diferencia do estudo de caso porque ela não analisa necessariamente um objeto contemporâneo e inserido num contexto particularizado, isto é, ela tem um aspecto mais observador e menos intervencionista, diferentemente do estudo de caso.

Por outro lado, há autores como André (2005) e Dauster (1989) que adotam a concepção de que o estudo de caso não deve ser visto como um método isolado, uma vez que o processo de pesquisa é dinâmico e pode apresentar variações. Isso justifica a existência de autores na literatura que apresentam diferentes tipos de estudo de caso e que veem positivamente a ideia de uni-lo a outras técnicas.

Para corroborar com a delimitação aqui realizada, trago a concepção de André (2005) acerca da existência do estudo de caso do tipo etnográfico, que surgiu recentemente na literatura com o intuito de estudar casos em contextos educacionais.

Em que medida se pode dizer que um estudo pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Antes de tudo, há que atender ao princípio básico da etnografia, que é a *relativização*, para o que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante*. Isso vai exigir do pesquisador, o que os antropólogos chamam de estranhamento - um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados. (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Diante do exposto, reafirmo que, mesmo as tipologias de pesquisa variarem e ao mesmo tempo se aproximarem umas das outras, o estudo de caso mostrou-se metódica e epistemologicamente o caminho mais adequado para coletar e analisar os dados desta pesquisa.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa envolve mulheres apenadas em situação de privação de liberdade que cumprem pena na Unidade Prisional do Regime Semiaberto Feminino – UPSF em Manaus. O critério básico de inclusão consistiu na participação das presas no projeto Encontro com a Leitura - Ler Liberta na UPSF.

Em seguida, apresentarei os aspectos institucionais e legais que envolveram os sujeitos da pesquisa. Na subseção posterior, descreverei esses sujeitos e a sua unidade prisional.

2.2.1 O projeto Encontro com a Leitura – Ler Liberta

Considerando que os sujeitos desta pesquisa participam do Projeto Encontro com a Leitura - Ler Liberta, é indispensável expor as bases legais que o constituem. Partindo desse pressuposto, nesta seção, apresento os documentos oficiais que regulamentam as atividades desenvolvidas no âmbito do Ler Liberta. Para isso, abordo a Constituição Federal de 1988; a Lei de Execução Penal de 1984; a Lei nº 10.172; a Lei de Remição Penal nº 12.433/2011; a recomendação do CNJ de 2013; o Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP/AM; e o Provimento nº 272- CGJ/AM de 2016.

A história do projeto é, do ponto de vista jurídico, longa e teve início com a Constituição Federal de 1988, que trouxe a educação como um dever do Estado e um direito de todos. Assim sendo, em consonância com documentos, leis e tratados internacionais, a CF, no seu artigo 205 prevê que

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, sem paginação).

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/1984 postula que independentemente de estar privado de liberdade, a garantia educacional deve ser assegurada ao sujeito preso. Portanto, é dever do Estado propiciar o acesso ao ensino de sua população carcerária, sem discriminação, bem como atender às especificidades dos seus educandos, observando os diversos contextos sociais em que eles estão inseridos. A LEP prevê ainda que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso, devendo o ensino fundamental ser obrigatório. O objetivo desse direito básico é prevenir o crime e estimular o retorno à convivência em sociedade. De acordo com o artigo 17 da LEP: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. (BRASIL, 1984, sem paginação).

Apesar desse cenário jurídico já estabelecido, uma formalização do ensino nas prisões foi intensificada somente após a LEP nº 7.210/84, com a criação do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2001. Esse plano atendeu aos critérios da constituição de 1934, que previa a elaboração de planos que atendessem e redimensionassem a educação pública no país. Desse modo, O PNE de 2001 a 2010 ressignificou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao abranger o sistema carcerário brasileiro.

Aprovado pelo Congresso Nacional e instituído pela Lei 10.172, o PNE propôs alternativas para as políticas e ações governamentais, fixando objetivos e metas para a educação brasileira por uma década. Dentre as metas estabelecidas, destaca-se a modalidade de ensino para jovens e adultos infratores: “Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional” (BRASIL, 2001, sem paginação).

Precedente ao PNE de 2001 a 2010 já havia a CF, a Lei de Execução Penal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como planos estaduais e municipais em consonância com as leis federais, todos responsáveis pela a educação do sistema penal brasileiro. No entanto, percebeu-se, minimamente, somente nos últimos anos, a necessidade de estabelecer uma educação voltada aos interesses dos jovens e adultos do sistema prisional brasileiro.

Em junho de 2011, houve uma alteração relevante no modo de pensar a remição de pena no Brasil. Ao alterar a redação dos artigos 126, 127 e 128 da LEP, a Lei nº 12.433, passou a permitir que, não só o trabalho, mas também o estudo seja causa de diminuição de pena. No seu artigo 126, esta lei estabelece que: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. (BRASIL, 2011, sem paginação).

Considerando a mudança na lei de remição penal, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2013, recomendou que a leitura passasse a ser considerada uma atividade educacional complementar com fins de diminuição de pena. Essa orientação do CNJ considerou primariamente os artigos 126 a 129 da Lei n. 7.210/84 (Lei de Execução Penal - LEP), que possibilita a remição de pena de condenados presos pelo estudo; secundariamente, abarcou o que institui a Câmara de Educação Básica (CEB) acerca da valorização dos diferentes momentos e tipos de aprendizagem; por fim, abrangeu o que preconiza o Conselho Nacional de

Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que associa a oferta da educação às ações complementares de fomento à leitura no contexto prisional.

Alguns critérios que constituem a recomendação 44, de 26 de novembro de 2013 são:

“a) necessidade de constituição, por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, de projeto específico visando à remição pela leitura, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva;

b) assegurar que a participação do preso se dê de forma voluntária, disponibilizando-se ao participante 1 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com o acervo disponível na unidade, adquiridas pelo Poder Judiciário, pelo DEPEN, Secretarias Estaduais/Superintendências de Administração Penitenciária dos Estados ou outros órgãos de execução penal e doadas aos respectivos estabelecimentos prisionais;

c) assegurar, o quanto possível, a participação no projeto de presos nacionais e estrangeiros submetidos à prisão cautelar;

d) para que haja a efetivação dos projetos, garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades;

e) procurar estabelecer, como critério objetivo, que o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional;

f) assegurar que a comissão organizadora do projeto analise, em prazo razoável, os trabalhos produzidos, observando aspectos relacionados à compreensão e compatibilidade do texto com o livro trabalhado. O resultado da avaliação deverá ser enviado, por ofício, ao Juiz de Execução Penal competente, a fim de que este decida sobre o aproveitamento da leitura realizada, contabilizando-se 4 (quatro) dias de remição de pena para os que alcançarem os objetivos propostos;

g) cientificar, sempre que necessário, os integrantes da comissão referida na alínea anterior, nos termos do art. 130 da Lei n. 7.210/84, acerca da possibilidade de constituir crime a conduta de atestar falsamente pedido de remição de pena;

h) a remição deverá ser aferida e declarada pelo juízo da execução penal competente, ouvidos o Ministério Público e a defesa;

i) fazer com que o diretor do estabelecimento penal, estadual ou federal, encaminhe mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os presos participantes do projeto, com informações sobre o item de leitura de cada um deles, conforme indicado acima;

j) fornecer ao apenado a relação dos dias remidos por meio da leitura”. (BRASIL, 2013, sem paginação).

Para cumprir o que recomenda o Conselho Nacional de Justiça, em 30 de maio de 2016, foi publicado o provimento nº 272-CGJ/AM que institui o projeto “Encontro com a Leitura - Ler Liberta”, assinado pela Corregedoria-Geral de Justiça do Estado do Amazonas. De acordo com o provimento nº 272, o programa Ler liberta foi criado “considerando que a atividade da boa leitura redime e liberta motivando o desenvolvimento dos valores transcendentais do ser, além de cumprir com o princípio da dignidade humana” (AMAZONAS, 2016, p. 39).

No que concerne à participação no projeto, é necessário que apenados manifestem interesse em desenvolver as atividades realizadas nele e façam uma inscrição na sua unidade prisional.

Em relação às condições materiais, no parágrafo único, do 3º artigo, o provimento exige que haja, nos acervos das bibliotecas dos presídios, o mínimo necessário de exemplares diferentes das obras a serem trabalhadas no Programa, e que elas atendam às particularidades dos participantes (AMAZONAS, 2016, p. 40).

As principais exigências, em relação à produção textual, que um apenado deve cumprir para ter sua pena diminuída são: escrever uma resenha ou um resumo de uma obra literária, com originalidade e clareza. Desse modo, o provimento nº 272-CGJ/AM, determina que:

Art. 4º. Segundo o critério objetivo, o reeducando terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período uma resenha ou resumo de próprio punho a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal e regulamentar de avaliação, a remição de 04 (quatro) dias de sua pena por obra lida e resenhada, e ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias no prazo de 12 (doze) meses, observada a capacidade gerencial da Unidade.

Art. 5º. O critério subjetivo possui embasamento legal no artigo 125 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, equiparando-se ao trabalho intelectual e considerar-se a fidedignidade e a clareza da resenha, sendo consideradas aquelas que não atenderem a esse pressuposto”. (AMAZONAS, 2016, p.41).

É relevante pontuar que mesmo expressando interesse em participar do projeto, um reeducando do sistema penal amazonense só poderá remir pela leitura se ele for selecionado pela equipe penitenciária de sua Unidade (AMAZONAS, 2016).

Em relação à avaliação dos textos, a justiça determina que:

- a) Na capital, de comissão específica, com finalidade pedagógica, a ser nomeada pelo Diretor de cada Unidade Prisional e por ele presidida, com atribuição de coordenação de medidas assistenciais de recuperação dos reeducandos.
- b) No interior, do Diretor do estabelecimento prisional ou quem lhe faça às vezes.

[...] IV - A avaliação das competências de que trata o inciso II do presente artigo ficará a cargo de Pedagogo (a) atuante na respectiva Unidade Penal, ou servidor com atribuições assistenciais de recuperação, ou ainda, voluntário devidamente regulamentado pela Lei nº 9.608/98, designado pelo Diretor de cada Unidade Prisional, observando a finalidade pedagógica e socializadora do referido Projeto. (AMAZONAS, 2016, p. 41-42).

Os profissionais designados para avaliação dos textos devem ser pedagogos, funcionários públicos ou voluntários indicados por Diretor de cada Unidade Prisional. Esses profissionais ficam responsáveis por avaliar alguns itens determinados no provimento nº 272-CGJ/AM como:

- a) Estética: respeitar parágrafo e margem, não rasurar, e apresentar letra legível;
- b) Limitação ao tema: limitar-se a resenhar somente o conteúdo do livro, isto é, não citar assuntos alheios ao objetivo proposto;
- c) Fidedignidade: não aceitar resenhas que sejam consideradas como plágio. (AMAZONAS, 2016, p. 42).

De acordo com informações obtidas junto à Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas – SEAP-AM (2017), as duas primeiras bancas avaliadoras, que ocorreram na Unidade Prisional Semiaberto Feminino- UPSF/AM, foram compostas por três integrantes: um professor do curso de Psicologia da UFAM, um professor do curso de Letras- Língua Portuguesa da UEA e uma acadêmica do curso de Letras – Língua Portuguesa da UEA. A Secretaria afirmou ainda que as bancas são sugeridas por ela e encaminhadas aos presídios de sua jurisdição.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já exposto previamente, jovens e adultas em situação de privação de liberdade, partícipes do projeto de remição penal pela leitura *Ler Liberta no Amazonas*, constituíram os sujeitos desta pesquisa. Para critério de coleta de dados, as mulheres apenas deveriam ser participantes ou já terem participado do projeto, além de cumprirem pena em regime semiaberto ou aberto na Unidade Prisional Semiaberto Feminino - UPSF.

Apesar de estarem situadas em alas diferentes e cumprirem penas em regimes diferentes, essas jovens têm muitos pontos em comum como por exemplo, a evasão escolar, o envolvimento com o crime, o cárcere, as histórias de vida marcadas pela vulnerabilidade econômica, familiar e social.

A seguir, exponho as respostas obtidas com a aplicação do questionário de perfil.

| NOME | IDADE | GÊNERO |
|-----------|---------|----------|
| 1- Edmara | 52 anos | Feminino |
| 2- Sibely | 55 anos | Feminino |
| 3- Simone | 27 anos | Feminino |

Quadro 1 - Nome fictício, idade e gênero das participantes da pesquisa

Fonte: Respostas à primeira pergunta do questionário de perfil (ARAUJO, 2016), Apêndice A

Vê-se que as entrevistadas da Unidade Prisional de Regime Semiaberto Feminino – UPSF/Manaus possuem idade mínima de 27 anos e máxima de 55, sendo todas do gênero feminino.

Às presas da UPSF/Manaus são designadas penas que podem ser cumpridas em regime semiaberto ou aberto. No primeiro caso, elas podem sair para visitar cônjuges, amigos e parentes nos fins de semana, com retorno às segundas-feiras; no segundo tipo de regime, elas podem estudar e trabalhar fora da unidade, desde que retornem ao fim do dia. É necessário pontuar que a liberação e a quantidade de saídas da unidade são designadas pela Vara de Execuções Penais do Amazonas, que analisa as particularidades de cada interna.

| NOME | ESCOLARIDADE | ESTUDANTE REGULAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO |
|-----------|-------------------------------|---|
| 1- Edmara | Ensino Médio | Não |
| 2- Sibely | Ensino Fundamental incompleto | Não |
| 3- Simone | Ensino Médio | Não |

Quadro 2 - Escolaridade e situação escolar das participantes da pesquisa

Fonte: Respostas da segunda e da terceira pergunta do Questionário de Perfil (ARAUJO, 2016), Apêndice A

Com o objetivo de expor as respostas da segunda e da terceira pergunta do Questionário de Perfil aplicado com as participantes da pesquisa, o quadro 2 traz informações sobre o nível de escolaridade e a situação escolar das entrevistadas. De acordo com os dados, todas as informantes possuem o Ensino Médio completo, sendo que esse grau de escolaridade foi obtido durante o cárcere, pela Escola de Administração Penitenciária do Estado do Amazonas - ESAP/AM, criada pela Lei Estadual 3.376/2009.

O terceiro quadro apresenta informações sobre a ficha criminal das participantes da pesquisa, e a possível relação delas com algum projeto de remição penal pela leitura:

| NOME | ACUSAÇÃO - CRIME | REGIME | SENTENÇA | TEMPO CUMPRIDO | PARTICIPA/ PARTICIPOU DE PROJETO DE REMIÇÃO PENAL | TEMPO REMIDO PELA LEITURA |
|-----------|--|------------|-------------------|-------------------------|---|---------------------------|
| 1- Simone | Artigo 33 e 34 – tráfico de drogas e porte de maquinário | Semiaberto | 6 anos | Cinco anos e sete meses | Sim | 8 dias |
| 2- Edmara | Artigo 33 e 14 – tráfico e porte de armas | Semiaberto | 8 anos e 10 meses | Nove meses | Sim | 8 Dias |
| 3- Sibely | Artigo 33 e 14 – tráfico e porte de armas | Semiaberto | 8 anos e 10 meses | Quatro anos | Sim | 8 Dias |

Quadro 3 - Detalhamento sobre a ficha criminal das participantes da pesquisa

Fonte: Respostas da quarta à nona pergunta do questionário de perfil (ARAUJO, 2016), Apêndice A

Conforme o terceiro quadro, percebe-se que o crime mais cometido pelas participantes da pesquisa é o de tráfico de drogas, em segundo lugar o de porte de armas e em terceiro o porte de maquinário de drogas. São crimes que visam sobretudo lucratividade econômica. As participantes da pesquisa relataram ainda que os motivos para o envolvimento com a criminalidade foram o envolvimento com “pessoas erradas” e a situação de vulnerabilidade econômica.

Em relação ao regime de cumprimento da pena, todas as informantes cumprem em regime semiaberto, ou seja, têm direito à saída nos fins de semana.

Embora a população carcerária brasileira e amazonense seja constituída predominantemente por presos provisórios, com base nos dados do INFOPEN (2014), as participantes desta pesquisa já foram sentenciadas, com penas que vão de seis a oito anos.

Ao perguntar sobre sua participação em algum projeto de remição penal pela leitura, as três apenas afirmaram ter participado do projeto de remição penal pela leitura *Ler Liberta*, acrescentaram ainda que conheceram o projeto quando cumpriam pena em regime fechado.

Em relação ao tempo de pena remido, as três mulheres apenas já conseguiram diminuir oito dias de sua pena, o que equivale a duas participações. Esse tempo foi abatido por

meio de leitura, elaboração de resumo descritivo e apresentação oral das obras lidas para a banca examinadora do projeto.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

De acordo com Lakatos (2003), a seleção dos instrumentos para geração de dados deve estar relacionada, sobretudo, ao problema da pesquisa. A autora acrescenta ainda que se deve considerar fatores como “[...] a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação”. (LAKATOS 2003, p.163). Nessa perspectiva, considerando esses fatores, optei por instrumentos de geração de dados como o questionário, a entrevista semiestruturada, o diário de campo e os documentos institucionais. Essa escolha pautou-se na concepção de que quanto mais instrumentos forem utilizados na coleta de dados, maior é a chance de obtenção adequada dos dados.

Em seguida, apresento os instrumentos utilizados para geração de dados nesta pesquisa.

2.4.1 Os questionários

No que concerne a técnicas e métodos para fazer pesquisa de abordagem qualitativa, Trivinos (1986) defende que o questionário aberto está no rol de instrumentos de maior importância para o investigador qualitativo. Essa relevância centra-se nas perguntas que permite o alcance de objetivos preestabelecidos pelo pesquisador.

Nesta pesquisa, foram utilizados dois tipos de questionário: o de perfil (Apêndice A) e o investigativo (Apêndice B). O primeiro abrangeu perguntas fechadas e teve como propósito delimitar o perfil dos sujeitos. O segundo pretendeu atingir os objetivos de investigação da pesquisa a partir da problemática aqui suscitada.

2.4.2 As entrevistas por roteiro semiestruturado

Para Trivinos (1987, p. 146), “Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”. Desse modo, elas são relevantes para o pesquisador que considera os sujeitos como um importante elemento do seu trabalho científico. Em defesa da utilização da entrevista no fazer científico, Lüdke e André (1986, p. 34) apontam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna praticamente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal.

Nesse sentido, optei pela entrevista semiestruturada, por acreditar que ela está intrinsicamente relacionada com a problematização desta pesquisa, bem como com os nossos objetivos. Em conformidade com Trivinos (1987, p. 146):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Na presente pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o intuito de se obter dados que se agregassem, de modo mais profundo, àqueles já obtidos por meio dos questionários. As entrevistas seguiram um roteiro com pergunta inseridas em blocos temáticos. Elas foram gravadas com um aplicativo de gravação de um aparelho celular e duraram de oito a trinta minutos. Após a coleta, as entrevistas foram transcritas.

2.4.3 Diário de campo

Para Trivinos (1982, p.15), "[...] Num sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos". Nessa perspectiva, por meio de um olhar atento, acrescido de descrições e posteriormente de análises crítico-interpretativas, o diário de campo, também conhecido como anotações de campo e diário de pesquisa, permite ao pesquisador recuperar dados que não tenham sido esclarecidos com a utilização de outros instrumentos.

Neste trabalho, o diário de campo foi escolhido com o objetivo de registrar, por meio de observações realizadas em campo, o contexto mais amplo da pesquisa. As anotações contemplaram comportamentos, ações, falas, interações e atividades diárias de sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa.

2.4.4 Documentos institucionais

Outro instrumento de geração de dados utilizado nesta pesquisa foi a coleta de documentos institucionais. Desse modo, são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (Phillips, 1974, p. 187). Seguindo essa perspectiva, André (1986) pontua que os documentos institucionais podem incluir leis, regulamentos, cartas, diários pessoais, autobiografias, discursos, livros e estatísticas escolares. Em outros termos, a função dos documentos institucionais é a de propiciar ao pesquisador informações relacionadas aos sujeitos da pesquisa por meio da normatividade institucional.

A análise documental aqui empreendida direcionou-se para os documentos institucionais, que de algum modo, estavam relacionados às atividades de leitura e escrita com fins de remição penal pelos estudos. Nesse sentido, foram analisados diários pessoais dos detentos, cartas escritas por eles, informativos institucionais; leis, recomendações e provimentos como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Execução Penal de 1984; a Lei nº 10.172; a Lei de remição penal nº 12.433/2011; a recomendação do CNJ de 2013; o Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP/AM; e o Provimento nº 272- CGJ/AM de 2016.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS – AS TRAJETÓRIAS DE CAMPO

Nesta seção, apresento os procedimentos de geração dos dados da pesquisa. Para isto, explícito como os questionários, as entrevistas, os diários de campo e os documentos institucionais foram utilizados.

Inicialmente, o meu primeiro contato foi com o núcleo de educação da Secretaria de Administração Penitenciária – SEAP-AM, para o qual encaminhei a solicitação de realização da pesquisa na Unidade Prisional Semiaberto Feminino - UPSF.

Após a liberação da SEAP-AM, fui encaminhada formalmente para a coleta de dados na UPSF em Manaus/AM. Nesta instituição, fui recebida pelo Serviço Social e pela Direção,

que disponibilizaram a sala de aula do presídio para realização das entrevistas. Antes do início das gravações, apresentei ao serviço social os questionários que seriam aplicados com os sujeitos da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Posteriormente, dirigi-me às celas, apresentei-me à população carcerária, explicito os objetivos da pesquisa, bem como os seus impactos e solicitei alguns voluntários para contribuir com o trabalho. Após essa etapa, as entrevistas ocorreram individualmente.

Nesse contexto, o processo de geração dos dados ocorreu em duas etapas: primeiramente apliquei o Questionário de Perfil e posteriormente o Questionário Investigativo, ambos foram respondidos oralmente.

O Questionário de Perfil⁹ abrangeu perguntas fechadas, que tiveram como objetivo delinear o perfil do sujeito quanto à sua escolaridade, ficha criminal e envolvimento com o projeto de letramento.

O Questionário Investigativo¹⁰ foi aplicado após o de Perfil e abrangeu os seguintes eixos temáticos: a) experiências de letramento antes da prisão, b) experiências de letramento após a prisão, c) experiências de letramento antes do projeto ler liberta d) experiências de letramento após o projeto ler liberta, e) avaliação das internas sobre a inserção do projeto na prisão, f) a valoração atribuída à leitura, g) a valoração atribuída à escrita, h) a percepção da importância dos usos da leitura e da escrita no contexto prisional, i) as circunstâncias de utilização da escrita, j) os gêneros discursivos utilizados no projeto, k) o funcionamento do projeto.

2.6 PRODECIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

É necessário expor que os procedimentos de análise dos dados desta pesquisa foram desafiadores desde a sua escolha, uma vez que cruzar campos teóricos, a partir de espaços historicamente circunscritos nas Ciências da Linguagem, requer rupturas, deslocamentos e ao mesmo tempo interconexões.

Os dados aqui gerados partiram de uma categoria de análise primária, *o sujeito preso*, concebido não como um indivíduo único, mas como o lugar de produção de discursos, situados *em práticas, projetos e eventos de letramento*. Considerando que os letramentos acontecem por

⁹ Ver APÊNDICE A.

¹⁰ Ver APÊNDICE B.

meio de práticas historicamente estabelecidas, a análise dos dados direcionou-se para discursos produzidos por esses sujeitos em situação de privação de liberdade. Desse modo, investiguei como as práticas discursivo-sociais de usos da leitura e da escrita presentes no contexto prisional tecem posições discursivas ocupadas pelos sujeitos.

O processo de análise do corpus seguiu pressupostos teórico-metodológicos fornecidos pela Análise de Discurso Materialista, proposta por Pêcheux (1995), pelas releituras metodológicas da AD, sugeridas por Sérgio Augusto Freire de Souza (2014), professor doutor, filiado ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFAM, pelas concepções foucaultianas sobre o sujeito, bem como nos fundamentos teóricos dos Novos Estudos do Letramento/NEL.

No capítulo seguinte, apresento a análise dos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Ao pensar o sujeito como não sendo fonte do seu dizer, opera-se um deslocamento em relação à noção de língua a ser utilizada: nem a língua nem a história são transparentes ao sujeito, o que reafirma a essência de uma teoria não subjetiva do sujeito de natureza psicanalítica (ORLANDI, 2014). Considerando que os sujeitos são situados historicamente, busco, então, refletir a partir dos usos sociais da escrita, pois tais usos não ocorrem apartados de uma contingência social e histórica mais abrangente.

É nas relações histórico-institucionais do Projeto de Remição Penal pela Leitura *Encontro com a Leitura: Ler Liberta* que pode ser percebida a existência de um feixe de relações de poder que incidem sobre formas de desobjetivação.

Enquanto a alfabetização está relacionada ao processo de aquisição da língua escrita, os letramentos estão relacionados aos processos que envolvem, sobretudo, os usos da leitura e da escrita em situações sociais. Visando analisar um fenômeno que se articule a um efeito social, as análises aqui empreendidas apresentam o conceito-análise leitura e escrita para indagar de que forma leitura e escrita estão sendo construídas no âmbito do projeto de remição de pena nos textos de entrevistas das três sujeitos participantes de tal atividade de letramento. Sobre as relações entre leitura e escrita, é necessário perceber que se tratam de atividades inter-relacionadas, conforme especificam Allende; Condemarín (2005):

A compreensão ou habilidade para entender a linguagem escrita constitui a principal meta da leitura. Isso implica um processo de pensamento multidimensional que ocorre nos limites da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Para que isso possa acontecer, os leitores devem estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo. (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p. 111).

A resposta inserida no batimento teórico-analítico pode apontar para a transformação de formas de perceber tal iniciativa em contextos prisionais no que diz respeito à presença e implementação de projetos de letramento. Cabe ressaltar que tal projeto estaria, em um primeiro momento, articulado a uma crescente necessidade de combater a marginalização de grupos sociais que não exercitam atividades de leitura e de escrita.

Dessa forma, as práticas de letramento não estão relacionadas apenas à cultura, mas também às relações de poder na sociedade. Para isso, esta seção analítica das entrevistas

considerará cada uma das entrevistas em particular para, posteriormente, apresentar resultados gerais da análise discursiva empreendida.

O *corpus* da pesquisa é constituído por excertos de enunciados de três mulheres que cumprem pena em regime semiaberto, sendo as primeiras partícipes do projeto de remição penal pela leitura *Encontro com a Leitura - Ler Liberta*, na Unidade Prisional Semiaberto Feminino – UPSF em Manaus/AM. Os nomes fictícios utilizados foram Simone, Edmara e Sibely. A versão integral das entrevistas encontra-se anexada ao final do trabalho após a listagem de referências bibliográficas.

É preciso situar que o projeto *Ler Liberta* existe a partir da inscrição voluntária de detentos de unidades prisionais. O que interessa, a esta altura, é acentuar o caráter de projeto de letramento por se tratar de uma iniciativa em que as atividades de leitura e de escrita são incentivadas como práticas a sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Ao final de 21 a 30 dias o preso tem que entregar uma resenha de um livro escolhido na biblioteca e, com isso, é possível remir quatro dias de sua pena sendo possível remir até 48 dias ao final de um ano. O resultado do aproveitamento da atividade é decidido pelo Juiz de Execução Penal responsável em questão.

No que concerne à primeira entrevistada, Simone, tem 27 anos, Ensino Médio Completo, cumpre pena em regime semiaberto, já cumpriu cinco anos e sete meses de uma sentença total de seis anos. O tempo remido pela leitura foi de oito dias até o instante da entrevista.

Nesta pesquisa, a remição de pena está articulada ao conceito-análise, proposto por Souza (2014), porque a leitura e a escrita estão relacionadas a este fim. Logo, o projeto de letramento se estabelece para que seja alcançada a exclusão de parte da pena a ser cumprida. Os fins, ao invés dos meios, então, passam a ser assinalados nas respostas dos sujeitos entrevistados, pois a necessidade mais imediata é a de sair da prisão, depois e nem sempre consciente, a de desenvolver atividades de leitura e escrita. A precarização do ensino público no país se revela, no que diz respeito à falta de familiaridade com o exercício da escrita e da leitura. Em decorrência disso, essas atividades são notadas como desestimulantes, o que pode ser percebido no excerto a seguir:

Simone: Quais são os impactos do projeto na sua vida?

Thays: É que a gente tem que ler mais, se dedicar mais, assim, eu, né? Porque antes eu não lia muito não, mas, assim, eu gostava de ler, mas não entendia muito, mas só que a gente lendo...

Simone: E por que você acha que não gostava?

Simone: Porque eu achava chato...

Thays: hmm, pra ti hoje, assim, pra que serve a leitura e a escrita aqui na prisão?

Simone: Ah, serve pra muita coisa... **a gente tem que ler pra entender várias coisas e saber mais o que se passa por fora**, porque assim, vão te dar um livro e tu vai ter que ler, aí tu vais querer saber o que tem esse livro e o que ele vai te oferecer, entendeu? Mas eu acho interessante ler...

O sujeito assinala a necessidade de ler mais “ler mais, se dedicar mais” e a leitura é apresentada como atividade que demanda certa dificuldade “eu gostava de ler, mas não entendia muito” e, para melhorar a execução de tal tarefa, demanda prática e exercício constantes “a gente tem que ler mais, se dedicar mais, assim, eu, né”. A valoração negativa em relação à atividade leitora “eu achava chato” não pode ser desarticulada da falta de familiaridade com a leitura.

É preciso acentuar um fato: quando se fala de leitura, sobretudo no que diz respeito a projetos de remição de pena pela leitura, como no caso aqui analisado, via entrevista com mulheres que participaram de tal iniciativa, está se referenciando um tipo de leitura, escolarizada, que pode ser encontrada nas bibliotecas. Então, se o projeto oferece acesso a livros, as presas ainda associam um tipo de leitura como tarefa a ser executada. A leitura de livros próximos do eixo dos letramentos dominantes não comporta efeitos familiares às práticas de leitura das presas. Isso porque, não raras vezes, as prisões comportam sujeitos oriundos de contextos de vulnerabilidade social.

Difícilmente, algo que não se compreende possa vir a se tornar atrativo. A dificuldade não pode ser romantizada, ela demanda esforço maior e remete a um sofrimento que subjetiva indivíduos a partir de uma incapacidade estrutural, estrutural porque não resulta apenas dele, mas dos contextos sociais, históricos e culturais que vivenciou.

O alargamento da visão do que seja a leitura pós-início do projeto assinala um marco importante: “saber o que se passa por fora” remete a um universo distante, da qual os presos são privados por causa de sua condição. Fora não é apenas um antônimo de dentro, traz consigo valorações ideológicas que positivam o que não está ao alcance imediato.

Vale lembrar que práticas seriam modos de usar a escrita e também valorações que as pessoas imprimem em eventos de letramento dos quais participam, visto que “[...] as práticas de letramento referem-se a esse conceito mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (STREET, 2003, p. 08). Desse modo, para Kleiman (2001), as práticas de letramento estão situadas em relações sociais, evidenciando uma natureza mais abrangente, cultural e socialmente determinadas.

Dessa forma, uma distância entre práticas e eventos de letramento das presas em relação ao Projeto de Remição de Pena Pela Leitura se evidencia porque o saber privilegiado é o saber relacionado à escrita formal. Assim, propondo um deslocamento nos estudos de Kleiman (1998), no que se refere ao processo de alfabetização de jovens e adultos, torna-se possível afirmar que, no caso em questão, para quem não estiver familiarizado, seu saber não encontra espaço porque o projeto de remição privilegia o saber livresco.

A falta de familiaridade com atividades de leitura não tornou efetivas práticas de letramento no decorrer da história do sujeito (STREET, 1988). Desse modo, as dificuldades com a modalidade escrita da língua evidenciam a carência de exercícios de leitura, por isso a integração em atividades sociais em que é requerido o uso da modalidade formal escrita foi insuficiente.

Assim, a carência de vivências em torno da leitura e da escrita enseja na falta de contato do sujeito com o capital cultural disponível em sua sociedade (BOURDIEU & PASSERON, 1970; 1975). Daí a dificuldade de lidar com diferentes usos da escrita em âmbitos diferentes, sobretudo no que diz respeito ao contexto formal.

O convívio restrito ou ausência de convívio com eventos de letramento antes do projeto de remição de pena pela leitura repercute nas dificuldades de leitura durante o projeto, principalmente, em relação às leituras ligadas a letramentos dominantes (HAMILTON, 2000). A participação em eventos de leitura faculta assumir uma posição leitora proficiente, que ainda não é possível a tal sujeito e por isso é tão necessária por causa da inserção em práticas de leitura.

Torna-se necessário assinalar que é pertinente que sejam considerados os eventos e as práticas de letramento das quais as presas participaram em suas vivências cotidianas não para restringir-se ao âmbito familiar, mas para instaurar um espaço institucional de acesso ao conhecimento através do Projeto de Remição de Pena pela Leitura. Tal conhecimento não pode negligenciar demandas de uso da leitura e da escrita a partir de uma diversidade de textos que circulam socialmente.

Trata-se de um conhecimento articulado com a necessidade de uma ação que promova a cidadania entre as detentas, para que a leitura possibilite o exercício da cidadania e a circulação nas mais diversificadas atividades de uso da língua escrita. Assim, as práticas de letramento podem levar a ressignificações em torno do uso da língua escrita. Valem, neste contexto, as palavras de Tinoco (2008) que apesar de endereçadas ao ensino podem ser deslocadas para o âmbito de leitura em contextos prisionais, como este que aqui é analisado:

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, nossas práticas são perpassadas pela escrita; sendo assim, traçar a reconstrução crítica da história, da cultura e das práticas de letramento da comunidade em que nossos alunos se inserem seria uma alternativa de construção conjunta de uma aprendizagem significativa, que lhes permita chegar aos conhecimentos valorizados pelas classes dominantes sem a doutrinação recorrente das abordagens tradicionais, com o olhar crítico e a disposição necessária para converter o conhecimento em ação cidadã (TINOCO, 2008, p. 72-73).

Como as palavras estão permeadas de ideologia, o “fora” é algo que é valorado positivamente e o dentro é a condição imediata. Por isso, o uso do verbo achar no passado e no presente é significativo: “Porque eu achava chato”, pois assinala uma mudança de perspectiva. O próprio uso da conjunção adversativa em “Mas eu acho interessante ler...”, remete a uma negação de uma condição não-leitora, da qual, por meio do discurso, a entrevistada busca se distanciar. Tal distanciamento não se dá de forma gratuita: a dicotomização entre leitores e não-leitores está atravessada por discursos, ideologias, valorações diversas inscritas no imaginário social que positivam o primeiro grupo e produzem a marginalização do segundo. Retome-se uma parte do excerto anterior para analisar uma contradição:

Simone: Porque antes eu não lia muito não, mas, assim, eu gostava de ler, mas não entendia muito, mas só que a gente lendo...
Thays: E por que você acha que não gostava?
Simone: Porque eu achava chato...

Após ter mencionado que gostava de ler, ao ser questionada sobre a justificativa para o fato de não gostar de ler (*sic*), a entrevistada não retoma a afirmação positiva anterior, atentando-se a responder a pergunta valorando negativamente o ato de leitura: “porque achava chato”. A contradição não pode ser analisada no sentido de averiguar se há algo falso ou verdadeiro nos proferimentos da entrevistada, mas em assinalar que há uma contingência histórica e social na qual este sujeito está situado.

Assim como o sujeito não é fonte do dizer, ele igualmente está atravessado por uma memória discursiva que valoriza o exercício da leitura, positivando leitores em detrimento de não leitores. Por isso, o contato restrito com materiais escritos e atividades de leitura é marcado por pouca intimidade com artefatos culturais escritos (HAMILTON, 2000). Pode-se mencionar que tal sujeito apresenta um perfil cultural que reflete dificuldades para acessar artefatos escritos por causa da falta de familiaridade, o que faz com que leitura e escrita não tenham feito parte de seu cotidiano social antes do projeto.

O discurso educacional vai remeter a uma necessidade de ler, que é reificada pelo projeto de remição penal. Afirmar que gostava de ler, mesmo não entendendo muito, coloca o sujeito em uma subjetivação articulada a uma prática leitora que recalca a falta de familiaridade

com a leitura. Ao ser contraposto, não há resistência: não gostava de ler porque achava chato. É o retorno do recalcado, das fragilidades da marginalização de sujeitos que estão à deriva, cuja escolarização aparentemente não despertou o gosto pela leitura e cuja prática não se fez presente para o sujeito, no que diz respeito às práticas de leitura de textos valorizados pelo discurso educacional.

É comum observar entre sujeitos, em situação de vulnerabilidade social, que há valorização de práticas leitoras, relacionadas às obras do cânone universal da literatura enaltecida pela crítica especializada. A contradição, elemento discursivo importante, não deixa de existir porque possibilita perceber as derivas do sujeito, que não sendo um, nem único, nem fonte do dizer, esquece o contingenciamento histórico, social e ideológico que o atravessam. Em outro momento, a falta de familiaridade com práticas leitoras é posta em xeque. Abaixo seguem outros excertos e sua análise:

Thays: Antes de tu ires pra prisão, com que frequência tu lias e escrevia?

Simone: Eu gostava muito de ler livros de aventura e de todos os tipos, eu gostava muito de ler, aí né? e também de fazer aquelas cruzadinhas não tem? sempre eu gostava...

[...]

Simone: Ah... eu sempre gostei de escrever versos, esses negócios...

Thays: Então você preferia poesia? Gostavas de escrever poesia, mais textos românticos?

Simone: É...

[...]

Thays: Depois de ser presa, como ficou o teu contato com a leitura e a escrita?

Simone: Eu não escrevia muito... eu gostava mais de ler, as histórias eram mais interessantes... entendeu? Porque quando eu cheguei no fechado eu já fui logo trabalhar na biblioteca não tem? eu gostava de ler muito livro... eu trabalhei lá na Anísio...

Thays: Assim, com que frequência tu passou a ler, quantas vezes por semana mais ou menos:?

Simone: Aqui?

Thays: Sim...

Simone: Agora? Acho que só o livro que eu peguei que eu achei interessante que eu tô lendo ele, tô lendo ele direto...

Nos excertos acima se tem presente a familiaridade com tipos de leitura e de uso da escrita específicos. A versatilidade entra em cena: lia-se muito e de todos os tipos, mas um tipo de livro é mencionado (livros de aventura). Em relação ao uso da escrita, o gênero poema emerge “eu sempre gostei de escrever esses negócios”. A presença de respostas curtas remete à confirmação da informação do conteúdo da pergunta da pesquisadora (Thays) “É” e também a uma especificação da informação “Aqui?”. A dificuldade de nomear para articular informações demonstra dificuldades com o uso da língua para além de contextos informais de uso. Tal dificuldade está articulada com a carência de atividades de escrita para exercício da

articulação de ideias: “Eu não escrevia muito”. Assim, as relações com a leitura e com a escrita são percebidas de formas distintas: da leitura, tem-se uma aproximação, da escrita, um distanciamento. Logo, a relação com a escrita e com a leitura é diferente. “Não escrevia muito”, a leitura resultado de um condicionamento externo, o trabalho na biblioteca levou ao exercício da leitura por causa do acesso aos livros “quando eu cheguei no fechado eu já fui logo trabalhar na biblioteca não tem? eu gostava de ler muito livro... eu trabalhei lá na Anísio Jobim...”.

Em relação à frequência de leitura, é assinalado nas palavras da entrevistada, apenas o livro que ela está lendo no momento da entrevista: “só o livro que eu peguei que eu tô lendo ele, tô lendo ele direto”. Nesse trecho, a leitura é percebida como o envolvimento para existir, como atividade que responde a uma demanda de curiosidade e vontade. A palavra “só” remete a uma especificação: não há um viés regular de atividade leitora. A resposta que não responde diretamente à questão da regularidade, remete a um viés importante: não é a frequência de leitura que importa para o leitor, é o envolvimento com a leitura que torna tal ação possível.

A historicidade de leitura, neste caso, é reflexo das dificuldades no âmbito da compreensão e da interpretação de artefatos escritos. Por não ter encontrado disposições influenciadoras antes da prisão, não havia um hábito de ler, pois leitura era uma atividade chata. Nessa perspectiva, o letramento implica trajetórias particulares para cada ser social e culturalmente situado no mundo. Diversas situações de leitura e escrita vivenciadas em sociedade ampliam a visão diante do ato de ler e escrever a partir dessas atividades. Cabe assinalar que, em outros momentos, a escrita aparece como atividade exercida em contextos específicos, além da escrita de versos, como pode ser notado a seguir:

Thays: Em quais situações você precisou da escrita aqui dentro, assim, você lembra de algum momento e que você pensou: nossa! Vou precisar escrever um texto...

Simone: Ah, quando eu tava muito triste e a gente tem que se desabafar, não com as pessoas, pega uma caneta, um papel e vai falar tudo o que tu viveu dentro do presídio...

Thays: Então tu gostavas mais de escrever sobre isso?

Simone: É... de me expressar

Thays: E isso acaba suavizando a pena, né?

Simone: É... fica mais leve... Tipo, quando vou embora desse lugar? Meu Deus me ajuda...

[...]

Thays: Fora a tua participação no projeto, quais foram os outros casos e circunstâncias nas quais tu precisou ler?

Simone: Ah... a mais que eu gosto até hoje é a minha bíblia... essa daí é minha amiga e nunca me abandonou... na hora que tu tá lá naquele momento de tristeza tu vai lá e pede: senhor, me dá uma palavra de conforto pro meu coração... tu não vai querer pegar um livro desse qualquer, eu vou pegar minha bíblia...

A personificação da escrita como alguém para quem se possa desabafar remete a um caráter introspectivo. Tem-se a escrita que surge da necessidade de desabafar “não com as pessoas”. Essa presença de um remetente fictício permite aludir ao fato de que o remetente real não existe, escreve-se a partir da necessidade de externalizar a tristeza para “falar tudo o que tu viveu dentro do presídio”. A escrita que emerge da necessidade de expressão está articulada a um viés social de uso, no qual o sujeito sabe o que quer dizer, endereça seu dizer a um remetente virtual indeterminado para que externalize angústias.

Neste caso, a escrita não tem um fim utilitarista, como escrever para remir pena, mas faz parte de um processo de subjetivação no qual o sujeito diz de si atravessado pelos efeitos das condições de vulnerabilidade social, cultural, emocional a que está exposto. A construção de uma identidade leitora perpassa vivências de leitura e escrita a partir de necessidades particulares. Isso porque a história dos letramentos não se restringe a esta ou aquela prática, ela se revela nas nuances e particularidades dos usos sociais que a escrita pode manifestar.

Ao narrar o que acontece à sua volta, o sujeito baseia-se na memória dos acontecimentos, mas também na singularidade em meio a uma gama de possibilidades que o texto escrito permite operar. Toda memória é um recorte, um deslocamento, uma forma de subjetivar. Desse modo, escrever é um ato que perpassa ações de seleção de informações, de como se deve dizer, em que contexto, de que forma, para apropriar-se da própria vida.

Neste processo, a leitura vai ao encontro da escrita porque ambas são intercambiáveis. Assim como a leitura influenciou jovens imigrantes do subúrbio francês, também a escrita emerge para as detentas como uma forma de subjetivar memórias e singularizar acontecimentos que lhe marcaram. No livro, *Os jovens e a leitura* (2008), a antropóloga Michèle Petit menciona acerca das relações entre a leitura e os jovens imigrantes franceses, o que vale para as presas em processo de remição de pena pela leitura:

A leitura contribui para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos, e não somente objeto do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para defini-lo. (PETIT, 2008, p. 100).

Cabe acentuar que, em cada caso, é possível analisar qual o significado de cada prática de leitura e de escrita. Por isso, pode-se afirmar que os letramentos englobam aspectos históricos e sociais que dizem respeito às interações entre sujeitos e artefatos escritos.

Em relação à utilização da escrita, para falar de si e sobre si a um leitor virtual anônimo, deve-se acentuar que, para Street (1984; 1995), os eventos de letramentos sofrem influências

de instituições diversas e podem apresentar configurações diferentes. A escrita intimista deste sujeito e a escrita para o projeto de remição de pena pela leitura são âmbitos diferentes, que comportam ressignificações que emergem de diferentes demandas particulares, reguladas pelas especificidades de cada instância.

Um tipo de personificação que aparece no excerto extraído da entrevista é o da Bíblia, que aparece como amiga, o que também remete à fragilidade dos laços humanos na prisão. Não se trata de um livro qualquer, trata-se de uma parceira, alguém com quem a informante mantém proximidade e, assim, também pode diminuir ou sanar a sua tristeza com a leitura. Assim, atividades de escrita e de leitura estão relacionadas a uma necessidade do sujeito que as percebe como resultado da demanda de uma tristeza emergente, decorrente das condições específicas vivenciadas na prisão.

Diferentes letramentos existem e são resultados da demanda de contextos formais e informais de usos da escrita. Tais usos demarcam especificidades distintas, mediadas, sobretudo, pelas relações de poder. Em relação à Bíblia, pode-se afirmar que há a participação efetiva em eventos de leitura, considerando que há interação entre o material escrito e a entrevistada, a qual passa a ocupar a posição de leitora. Isso porque ao ocupar esse lugar, o sujeito atribui expressiva valoração à Bíblia e seu contato ocorre a partir de demandas específicas de inspiração em instantes de tristeza.

Em outros momentos, a escrita e a leitura estão articuladas à necessidade de remir pena. Nesse sentido, a leitura emerge como possibilidade de descobrir o desfecho do enredo das obras lidas. Pode-se notar, também, que o ato de ler tem uma aparição mais acentuada, em detrimento da prática da escrita, como no caso dos excertos abaixo.

Thays: E assim, em relação à tua experiência no projeto, né? Antes de participar do projeto de remição pela leitura, o que tu pensava sobre a leitura e escrita?

Simone: Ai... acho que a leitura é interessante porque a gente aprende muitas coisas, assim, pra mim né? Porque tem muita gente que não gosta de ler... Eu gosto de ler até no final pra ver o que vai acontecer com o personagens, esses negócio todo...

Thays: E assim, em relação à escrita, antes da tua participação no projeto, o que tu pensava?

Simone: Eu... eu acho que ela é bem legal..

Thays: O que tu pensas hoje? Tem muitas dificuldades com o texto escrito?

Simone: Um pouco...

Thays: O que você acha mais fácil? Ler ou escrever?

Simone: Ler...

[...]

Thays: O projeto teve algum impacto em relação ao teu pensamento sobre a leitura e a escrita? O que você passou a pensar após o projeto?

Simone: Ai... eu participei no projeto pela leitura por causa que eu tinha de remir, pra poder eu ir embora daqui desse lugar, né? Porque não é muito bom tá presa não...

[...]

Thays: Você passou a ler o texto de uma forma diferente?

Simone: Não... a mesma coisa, não mudou muito não...

Thays: Agora que tu já participou do projeto o que tu pensas sobre a leitura e a escrita?

Simone: Ah! A leitura é muito bom, é maravilhoso quando a gente ler, a gente entra numa história e a gente só quer saber em que vai terminar no final...

[...]

A partir dos excertos apresentados, a leitura serve para acompanhar o enredo do livro, para saber o desfecho, como termina a história, “ler até no final para ver o que que vai acontecer”. Aqui se possibilita uma crítica em relação à carência da versatilidade de textos utilizados no projeto: há uma predominância de textos ficcionais. No entanto, as necessidades de leitura e de escrita ultrapassam a previabilidade de um tipo de leitura específica. É por isso que tais atividades de letramento passam a ser pensadas no âmbito da finalidade imediata, ou seja, da remição de pena.

Acentuam-se os fins, não os meios, trata-se de um projeto que, a julgar pela análise da fala da entrevistada, tem sua funcionalidade pautada na reprodução de informações lidas. É o utilitarismo: ler para quê? Para remir pena “pela leitura, por causa que eu tinha que remir”. Não é à toa que o pensamento acerca da leitura e da escrita não mudou mesmo durante a participação no projeto “a mesma coisa, não mudou muito não”.

Vale então questionar: como o projeto trabalha as questões de leitura e de escrita para ultrapassar a lógica utilitarista de ler para remir pena? Se não mudou muito a forma de ler textos, é preciso que a lógica produtivista de ler para remir seja repensada, a fim de modificar sujeitos e subjetiva-lo de outra forma, em meio às atividades de leitura e de escrita.

Por meio do exercício parafrástico, pergunta-se: o que é leitura e escrita para o texto de entrevista da Simone? O texto constrói a leitura e a escrita como meios para o fim último de remição de pena. Assim, a leitura é difícil, demanda trabalho e comprometimento e a escrita aparece em segundo plano, em contextos específicos de externalização da emotividade. A leitura mencionada é de um tipo específico, o ficcional, e o objetivo dela é o de descobrir o desfecho do enredo “no final pra ver o que que vai acontecer com o personagens, esses negócio todo”.

Enuncia-se no texto o viés utilitarista que torna atividades sociais como leitura e escrita transubstanciadas em meios para determinado fim, construindo um sentido que reafirma o imediatismo “eu participei no projeto pela leitura por causa que eu tinha de remir, pra poder eu

ir embora daqui desse lugar” e a necessidade de desmarginalização dos sujeitos em contextos prisionais.

Quando se menciona a existência de adultos que têm dificuldades em atividades de leitura e de escrita, situados em uma sociedade grafocêntrica, torna-se basilar apresentar de que maneira tais adultos representam o seu meio e de que forma eles percebem a inteligibilidade acerca da modalidade da língua escrita. Se há uma relativa dependência, apresentar-se-ão dificuldades, apesar de trazerem consigo múltiplas experiências de letramento, ainda que não articuladas diretamente aos letramentos dominantes.

É relevante registrar que o adulto elabora estratégias para transitar no mundo da escrita por causa das necessidades que emergem em seu cotidiano. No caso do projeto de remição de pena, não ler implica na exclusão de um direito que está articulado a uma possibilidade de diminuição de pena.

Tem-se motivação de outra ordem para que sua inserção na cultura escrita possibilite o acesso a determinado direito sob condições histórico-sociológicas específicas. Apesar de não estar altamente inserida na cultura escrita, por causa das dificuldades com a leitura, a entrevistada desenvolveu uma motivação individual gestada coletivamente e instaurada a partir de uma prática institucional, a existência de um projeto, para utilizar a leitura e a escrita.

A leitura e a escrita quando têm finalidades automáticas não geram leitores em potencial, apenas repetidores de informações previamente estabelecidas. Observa-se também que a entrevistada é alguém que participou do projeto de remição de pena pela leitura e, sendo este um projeto de caráter voluntário e a escolha de livros também, o risco de cair na familiaridade do já sabido se faz presente “a mesma coisa, não mudou muito não”. Sobretudo, há uma positivação da leitura como atividade importante, embora a justificativa se esvazie nas respostas da entrevistada. Isso porque assinalar a importância da leitura em uma sociedade letrada faz com que seja ativada uma memória discursiva sobre a leitura que é coletiva, social e cultural.

No que concerne à segunda entrevista, trago excertos da fala de Edmara, 52 anos, Ensino Médio Completo. Ela cumpre pena em regime semiaberto, já cumpriu nove meses de uma pena total de 8 anos e 10 meses. O tempo remido pela leitura foi de 8 dias até o instante da entrevista. O texto desta entrevista constrói, com mais veemência que o anterior, o conceito-análise leitura e escrita, associado ao utilitarismo da remição de pena. Ler e escrever são atividades exercitadas sob determinadas condições para determinados fins.

Thays: A senhora participou do projeto de remição pela leitura?

É, tudo que é pra remir pena eu faço que é pra ir diminuindo. O ENEM, tudo eu participei. Aí eu fiz o ENEM, leitura pra remir, ninguém passou daqui.

Thays: A senhora já conseguiu remir alguma pena pela leitura?

Edmara: Já... já tá remindo pela leitura, é quatro dia pra remir pela leitura. aí eu fiz informática pra remir, fiz artesanato, fiz um auxiliar de cabelereiro, fiz de copeira, tudo pra remir e:: não tem mais nada pra remir agora. Só a leitura e o trabalho, o trabalho que a gente fica trabalhando... Aí para o mês já vai começar o artesanato aí já vou participar.

Thays: Considerando que a senhora já está participando desse projeto de remição pela leitura, né? Quando eu falo em leitura para a senhora agora o que isso significa?

Edmara: Não é porque eu já gostava de ler né? Aí... com a leitura é bom que a gente vamo remir a nossa pena e segundo que passa o tempo também. Você começa a ler, começa a ler, quando pensa que não já é chamada, tá na hora de chamada.

Thays: A senhora acha que a rotina fica menos pesada com a leitura?

Edmara: Isso... você pega no livro pra ler, distrai porque não tem nada pra fazer, ou tu almoça, merenda e dorme né? Deita...

[...]

Thays: Analisando bem o que a senhora achou desse projeto?

Edmara: Eu achei bom porque é mais uma coisa pra remir, entendeu? Tudo pra remir pra gente é bom, entendeu? Pra quem quer ir embora rápido.

O que sustenta a existência do objeto-análise é o fato de consistir em uma das formas de remir pena, “mais uma coisa pra remir”, de diminuir. “Pra quem quer ir embora rápido”, o tempo de prisão “com a leitura é bom que a gente vamo remir a nossa pena”. Assim, a lógica acumulativa tem lugar e a leitura e a escrita se tornam apenas um eixo de atividades em meio a outras atividades para remição de pena “fiz informática pra remir, fiz artesanato, fiz um auxiliar de cabelereiro, fiz de copeira, tudo pra remir”.

Essa objetificação da leitura e da escrita permite perceber de que forma o objeto-análise é construído dentro de condições histórico-culturais específicas. A leitura tem aparição como objeto de distração em meio ao ócio “você pega no livro pra ler, distrai porque não tem nada pra fazer”.

Thays: Antes da senhora cumprir pena, em quais situações a senhora escrevia, assim, tinha contato com a escrita?

Edmara: Na minha casa? Antes de eu ser presa?

Thays: Eh... que a senhora lembre.

Edmara: É que lá no quilômetro 8, onde eu estava no regime provisório, quando eu cheguei não tinha isso aí não... tinha aula, mas eu já tinha estudo né, era pra quem não tinha. Eu gostava de ler desde criança mesmo, já é de mim. Aqueles gibi, né? Que a gente chamava antigamente, eu gostava de ler, isso e eu lia essas da novela né? Que tinha aquelas revista...

Thays: E a escrita? A senhora só escrevia na escola ou escrevia em casa também?

Edmara: Eu sempre gostei de escrever e ler, ler e escrever.

Thays: É? Mas quais os textos que a senhora gosta de escrever?

Edmara: Eu gosto de poemas ...

Thays: Assim, depois que a senhora entrou aqui, a senhora acha que aumentou ou diminuiu seu interesse pela leitura?

Edmara: Aumentou porque não tem nada pra fazer, em casa não... você tem que fazer: lavar, passar, cuidar de casa e eu trabalhava mais na rua. Eu me envolvi nisso não sei por que, porque eu nunca precisei fazer isso, eu sempre trabalhei, desde os doze anos de idade. Eh... com quarenta e sete anos, que eu fui me envolver com isso, já velha... entendeu? Primeiro eu fui presa com uma arma que um rapaz colocou na minha casa, aí eu não sabia que ele tinha guardado, aí alguém denunciou, aí eu disse que era minha porque eu não sabia o que falar.

Thays: A senhora lê quantas vezes por dia? Quantas horas?

Edmara: Todo dia eu leio... De tarde eu durmo, mas eu leio muito de manhã e à noitinha. Eu leio mais a bíblia... Eu tô lendo vários capítulo da bíblia. Eu tô lendo a bíblia porque não tem mais livros pra ler. E eu tenho medo de pegar esses livro, assinar pra levar e alguém mexer e eu que vou ficar responsável por eles, entendeu?

Thays: É verdade...

Edmara: E a bíblia não, a bíblia é minha e eu leio a hora que quero...

Em relação ao excerto acima, parece claro que a entrevistada não sente necessidade de aprofundar-se no âmbito de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita “mas eu já tinha estudo né”. Então, é indagada acerca das experiências e impressões acerca de práticas de leitura e de escrita. As repostas permitem perceber a construção da leitura e da escrita como sendo atividades familiares com abundância de detalhes acerca disso “Eu gostava de ler desde criança mesmo, já é de mim. Aqueles gibi, né? Que a gente chamava antigamente, eu gostava de ler, isso e eu lia essas da novela né? Que tinha aquelas revista”.

A versatilidade de tipos de leitura não pode ser negligenciada. Mais do que o acesso, o exercício de leitura de diversos gêneros se torna proeminente fator de aprimoramento das condições leitoras com o passar do tempo. Há um distanciamento de indivíduos não leitores “tinha aula, mas eu já tinha estudo né, era pra quem não tinha” que corrobora tal familiaridade com textos escritos “Todo dia eu leio... De tarde eu durmo, mas eu leio muito de manhã e à noitinha”.

Também pode ser assinalado o atravessamento do social em contingências culturais, pois a prisão não é apresentada como lugar seguro “eu tenho medo de pegar esses livro, assinar pra levar e alguém mexer e eu que vou ficar responsável por eles, entendeu?”. Tal dizer se articula a uma memória discursiva que apregoa, no imaginário social, que presos não são associados à responsabilidade: ser preso está associado à falta de responsabilidade, a um desrespeito às regras e convenções sociais. Logo, pegar um livro em um lugar em que não se respeita convenções sociais (devolver o livro e responsabilizar-se, por exemplo) não se torna ação viável. Para exemplificar a intimidade desta detenta com a leitura, segue o excerto abaixo:

Thays: A senhora já participou quantas vezes do projeto?

Edmara: Só uma...

Thays: Quanto tempo a senhora participou do projeto?

Edmara: Pra ler? Tava faltando quatro dia pra ter a leitura quando a menina me falou, a dona E aí eu disse: Ah, eu quero. Aí ela falou: “você não vai conseguir decorar um livro em quatro dias e aí resumir ele”. Aí eu disse: Por favor, me dê essa chance. Aí ela disse: “eu vou lhe dar, mas você não vai conseguir.

Thays: Mas e aí, a senhora conseguiu?

Edmara: Consegui... Eu li um romance do Tenório Telles, aí eu consegui... Muito legal esse livro, qualquer dia desses tu lê ele... Eu tinha que falar tudo... quando ele nasceu, aí graças a Deus que eu consegui remir.

Thays: Que bom!

Edmara: Eu falei tudinho... o Tenório Telles nasceu em Rio Purus, isso tudinho, né? A biografia...

Thays: A senhora falou da biografia?

Edmara: Isso, primeiro foi a biografia, formado em Letras pela UFAM, Direito pela UFAM... foi bacana, aí eu consegui... Como eu tinha escolhido um romance, agora eu escolhi uma passagem bíblica de Daniel...

Thays: Ai que legal...

Edmara: É Daniel, de um a doze, o capítulo de Daniel né? Aí eu já consegui, tá tudo aqui.

Pode-se perceber uma diferença fundamental entre esta e a entrevistada anterior: familiaridade e dificuldades com exercício da leitura. Tal constatação vai ao encontro dos estudos de Lahire (2008), para quem, apesar de as classes menos favorecidas possuírem taxas mais expressivas de pessoas não alfabetizadas, elas não constroem a mesma relação com a língua escrita e, portanto, não são homogêneas. Isso porque as relações que estabelecem com a escrita são diversas e heterogêneas.

A presença do imaginário sociocultural associado às classes menos favorecidas se evidencia através da opinião verbalizada pela “menina”, termo relacionado a alguém que tem ligação com o assentimento das pessoas que participarão do projeto. O descrédito em relação à suficiência de letramento das presas se reflete na fala do outro. Neste caso, o discurso não é reportado e, portanto, trata-se de uma estratégia de enunciação que remete a um recorte da fala de outrem para dar efeito de veracidade ao que foi dito, como é constatado em: “você não vai conseguir decorar um livro em quatro dias e aí resumir ele”. Aí eu disse: Por favor, me dê essa chance. Aí ela disse: “eu vou lhe dar, mas você não vai conseguir”.

No caso mencionado, o domínio da estrutura narrativa permite assinalar o que veio antes e depois com um desfecho e revela intimidade com a execução e reconhecimento de uma forma de narrativa linear e permite comprovar que a leitura faz parte das vivências desse sujeito. O detalhamento do ocorrido, com menção à esquematização do texto entregue - bibliografia seguida do resumo e apreensão de informações acerca da vida do autor com posterior indicação

da obra para a interlocutora – demonstra a proximidade com práticas de leitura e de escrita, oriundas de espaços nos quais predominam os letramentos dominantes. A própria esquematização de leitura posterior de um texto bíblico permite assinalar uma organização individual no que diz respeito à assimilação de conteúdos e esquadramento posterior do texto “É Daniel, de um a doze, o capítulo de Daniel né? Aí eu já consegui, tá tudo aqui”.

Outrossim, pode haver atribuição de importância da leitura mesmo em classes economicamente desfavorecidas. Desse modo, o hábito e a familiaridade com a leitura podem favorecer o sujeito em práticas de leitura pelo resto da vida. Assim, no caso do projeto de remição de pena pela leitura aqui considerado, os sujeitos que desenvolverem hábitos e familiaridades com a leitura mais cedo, tenderão a dispor de mais recursos cognitivos para leitura e os que não tiverem podem enfrentar dificuldades em se adaptar à cultura escrita.

Thays: Antes de participar desse projeto, o que a senhora achava sobre a leitura?

Edmara: É como eu te falei, eu sempre gostei de ler e de escrever né? Aí pra mim foi fácil

[...]

Thays: Como a senhora se sente após a participação no projeto?

Edmara: Eu incentivo as colega a fazerem, mas é um pouco difícil porque elas não querem, elas não conseguem memorizar as coisa...

[...]

Thays: Como a senhora se sente após ter participado do projeto?

Edmara: Eu me sinto normal porque eu já gostava de ler... é melhor, né? Porque a gente se distrai. E as pessoa vê que você tá com vontade de sair, né?

Thays: E porque a senhora fica mais perto da porta da liberdade, né?

Edmara: É, e as pessoas vê que você tá querendo mudar, tá com vontade de sair... Se tudo que tu fizer pra remir, se tudo que tu tivesse pra remir você entrar pra remir as pessoa vão ver que tu tá com vontade de ir embora... Agora se tu fica só dormindo, né? deitada....

O texto constrói a leitura e a escrita a partir de um distanciamento operado, por meio de uma divisão entre si e os outros. Essa repartição entre os que não leem e os que leem, os que são responsáveis e os que não são, os que têm vontade de remir pena “se tudo que tu tivesse pra remir você entrar pra remir as pessoa vão ver que tu tá com vontade de ir embora” e os que não têm bom comportamento, por exemplo, assinala uma cisão de teor ideológico que valora sujeitos e atitudes em espaços criminais.

Aliás, vontade de ir embora articula-se com uma vontade de mudar: buscar formas de remir pena articula-se a uma mudança no sujeito, há uma desubjetivação em relação à falta de

responsabilidade que associa o indivíduo que busca remir pena ao conceito de responsabilidade e bom comportamento. A vontade de mudar é apresentada, implicitamente, como algo que parte do sujeito e transforma a forma de como ele é visto pelos que estão em seu entorno “e as pessoas vê que você tá querendo mudar”. Deve-se mencionar que não se trata de qualquer pessoa que observe tal mudança, mas aquelas autorizadas a de alguma forma legitimar tal olhar. O olhar oficial, das autoridades é o que está implícito neste pronome utilizado (eles).

O ato de dormir ou descansar em excesso é valorado negativamente porque está associado a um viés improdutivo. Tem um deslocamento: improdutivo, sob esta lógica, é aquele que não busca remir pena “Agora se tu fica só dormindo, né? Deitada”. Tal lógica não tem aparição de forma gratuita: para que um distanciamento seja operado entre as que têm vontade de mudar e as que não têm, torna-se necessário positivar determinada subjetivação em detrimento de outra “Eu incentivo as colega a fazerem, mas é um pouco difícil porque elas não querem”.

Tal cisão não é gratuita, produz um efeito de escolha: distancia-se do grupo mal visto para se incorporar ao grupo elogiado. O bom e o mau preso são assinalados discursivamente e tal efeito de sentido torna-se possível na dispersão do sujeito que ocupa um lugar social, histórico e culturalmente estabelecido para enunciar “eu fui presa com uma arma que um rapaz colocou na minha casa, aí eu não sabia que ele tinha guardado, aí alguém denunciou, aí eu disse que era minha porque eu não sabia o que falar”. Tal divisão é apresentada, porque além da vontade de sair da prisão, ocupa-se um espaço em que há diferenças entre as condições que levaram o sujeito até ali.

Os reflexos do projeto de remição de pena pela leitura não são acentuados, visto que a entrevistada afirma que já tinha o hábito de ler antes de participar dele, “É como eu te falei, eu sempre gostei de ler e de escrever né”. Tal afirmação não se dá de forma gratuita, pois, após isso, uma palavra é utilizada para positivar o exercício de práticas de leitura “Eu me sinto normal porque eu já gostava de ler”.

A utilização da palavra “normal” acentua outra diferença: entre os que não têm familiaridade com a leitura e os que têm. O “normal” é estar familiarizada porque o projeto é de remição por meio da leitura e por conseguinte da escrita. Tal afirmação não ocorre sem que ocorra um silenciamento: aquelas que não conseguiram se sentir familiarizadas com textos orais e escritos durante a vida não são “normais”.

Assim, a “normalidade” como referência a uma positivação ocorre porque há uma ideologia que atravessa o imaginário social sobre a importância do ato de ler. Tal normalidade

se torna um elemento ainda mais incisivo quando a negatvação é atribuída a indivíduos que não sabem, não querem ler:

Thays: Assim, o que significa o projeto de remição de leitura para a senhora?
Edmara: Esse projeto é como eu te falei ele é pra remir, então a gente faz pra remir, aqueles que não gostam de ler, **vão ter que gostar**, porque eles **vão ter que ler**. Eu não vou ficar lendo pra eles ficarem ouvindo eu ler, ele mesmo vai ter que ler, com a boca dele (grifo nosso).

O que chama atenção nesse excerto da entrevista é o efeito de imposição a que o projeto de remição pela leitura está sujeito. É preciso que se submeta a determinadas regras para alcançar a remição da pena. Por isso, o mesmo distanciamento que se operou anteriormente entre os que têm vontade de sair da prisão e os que não têm, aqui é reforçado “Eu não vou ficar lendo pra eles ficarem ouvindo eu ler, ele mesmo vai ter que ler, com a boca dele”.

O discurso que percebe a leitura como atividade prazerosa é o mesmo que apregoa que existe uma imposição. Tal contradição reforça o sentido de que a leitura realizada para o fim de remir pena deve ser exercida. Não há como não ler e remir pena ao mesmo tempo. Daí a imposição: vão ter que ler. Não gostar não é mais justificativa para não ler, porque não há nem alibi possível nem alternativa, o que está em jogo é, portanto, menos o gosto do que a interdição do ato de burlar regras.

Em relação ao conteúdo da terceira entrevista, apresento a fala de Sibely, 55 anos, Ensino Fundamental Incompleto, cumpre pena em regime semiaberto, já cumpriu quatro anos de uma pena total de 8 anos e 10 meses. O tempo remido pela leitura foi de 8 dias até o instante da entrevista. O texto da terceira entrevistada constrói o conceito-análise de leitura e escrita como uma necessidade valorada positivamente, que emerge como um retorno à sociedade. Assim, há uma forma de subjetivação que demanda uma responsabilidade que está condicionada a uma aceitação social externa à prisão. Apresentar-se-ão, portanto, os excertos abaixo que corroboram tal afirmação.

Thays: Dona Sibely, como é a sua participação no projeto da remição?

Sibely: Bem, a remição serve muito bem pra mim, nós estamos nos esforçando, eu estou me esforçando né? Pra mim fazer a diferença lá fora, dentro da sociedade, né? Então, a remição da leitura ela vem me ajudar porque eu ficava lá no fechado e me ajudou muito a remir, então, a minha pena de 11 anos e 8 meses, e eu tô aqui pra mim ser ajudada né? e conhecer mais, conhecer a atividade, eu estudo também aqui...

[...]

Thays: Então assim, a senhora lembra se antes tinha mais tempo pra ler, como era a vida de leitura lá fora?

Sibely: Lá fora eu não tinha esse tempo pra ler, nem a palavra de Deus nenhum livro, como eu falei, foi na cadeia que eu vim aprender a conhecer a mim mesmo e conhecer a atividade de ler, conhecer a palavra de Deus, que eu não conhecia né? então eu tô aqui pra mostrar pra sociedade que a gente tá aqui dentro pra aprender, pra ter entendimento, conhecimento, então eu creio que vou sair daqui pra fazer a diferença no meio da sociedade.

[...]

Thays: Eh... assim, por exemplo, como é que a senhora lembra da escrita e da leitura da sua vida antes de ser presa?

Sibely: Pelo que eu me lembro... antes de ser presa eu não tinha essa prática... depois de ficar cumprindo pena aí foi que eu vim eh... conhecer, ler as coisa boa, porque quando eu tava lá fora eu vivia uma outra vida, queria saber do crime, daquelas coisa que não agrada a Deus e também não agrada a sociedade, porque eu não tinha essa prática de ler um livro...

O texto constrói a leitura e a escrita como positivadas através de um sentido de algo a ser exercitado, com esforço no rol de ações que deem retorno para a sociedade “lá fora”. A busca por aprovação social legitima a existência de um lugar de exclusão. O viés corretivo das prisões atravessa-se com as malhas do poder, dessubjetivando indivíduos. É preciso que deixem de ser para que sejam corrigidos, para que aprendam.

Tal aprendizado só ocorre com esforço que vai ser recompensado com o reconhecimento social. A palavra sociedade tem aparição em quatro momentos: “fazer a diferença lá fora, dentro da sociedade”, “mostrar pra sociedade que a gente tá aqui dentro pra aprender”, “fazer a diferença no meio da sociedade”, “daquelas coisa que não agrada [...] a sociedade”.

Conforme Pêcheux (1995), a subjetividade e a ideologia são categorias inseparáveis. Desse modo, o autor busca respostas para o fato de os sujeitos se submeterem facilmente às ideologias. Evidenciado que o sujeito é sempre já sujeito, ele indaga sobre o processo que faz com que o sujeito aceite determinados sentidos, ou seja, que se identifique com determinados discursos e não com outros. “Se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que militares são recrutados entre os civis) e que ela os recruta a todos é preciso, então, compreender de que modo os “voluntários” são designados” (PÊCHEUX, 1995, p. 157).

Dentro da sociedade e no meio da sociedade não são apenas expressões sinônimas, elas remetem a um desejo que revela a incompletude de um sujeito que é sujeito da falta que o constitui. Dentro e no meio remetem, portanto, a um desejo de inserção em um mundo que está “lá fora”, em outra instância. A remição de pena pela leitura e a necessidade de aprender estão ligadas a um senso de responsabilidade necessário para sair da prisão. Daí o porquê de a aprendizagem não ocorrer sem esforço “nós estamos nos esforçando”.

Ideologicamente, o termo diferença produz um sentido de singularizar ações que sejam positivadas pelo corpo social: “fazer a diferença lá fora”; “fazer a diferença no meio da sociedade”. Para estar em meio à sociedade, a liberdade está lá fora e estar entre os seres humanos livres e estar no meio deles são expressões que carregam um sentido de proximidade com os objetos de discurso a que estão relacionados. Assim, mesmo não estando livre, é possível discursivizar que para haver liberdade é preciso que haja merecimento.

O ato de ler e escrever são enaltecidos e o texto constrói um sentido de necessidade de inserção em práticas de leitura, visto que o esclarecimento, o conhecimento e a leitura possibilitam que não haja reinserção no mundo do crime “eu vivia uma outra vida, queria saber do crime, daquelas coisa que não agrada a Deus e também não agrada a sociedade, porque eu não tinha essa prática de ler um livro...”. A falta de intimidade com a leitura faz com que o sujeito justifique sua punição (ter sido presa) por não estar inserida na cultura letrada “antes de ser presa eu não tinha essa prática... depois de ficar cumprindo pena aí foi que eu vim eh... conhecer, ler as coisa boa”.

Essa fala permite uma retomada de reflexão sobre os mecanismos de punição. No século XVIII, na Inglaterra, eles eram realizados de forma extremamente sangrenta. Segundo Foucault (2014), no século XIX, a forca e o cadafalso deixam de ser práticas públicas de punição, dando origem às prisões, como forma de disciplinarização e com o objetivo de correção dos indivíduos infratores. Nessa conjuntura, o panoptismo, o vigiar a si mesmo também aparece como uma forma de punição, o que fica evidenciado no discurso de Sibely, ao apontar que o seu distanciamento com as práticas dominantes de letramento tornava-a próxima de atividades delituosas.

Para Foucault (2013), a transposição de uma justiça da Idade média para uma outra, baseada no sistema da penalidade e do encarceramento nos séculos XVIII e XIX, introduziu o conceito de panoptismo para evidenciar que instituições de sequestro como fábricas, escolas, universidades e presídios não são tão diferentes umas das outras. O autor acrescenta ainda que a sociedade não pode criticar os presídios, visto que ela também está aprisionada, só que em outros espaços. Na teoria da penalidade, a prisão não rompe com o cotidiano, ela rompe apenas com o conceito de prática, que no caso da sociedade livre não é criminosa.

Desse modo, a prisão permite um duplo inocentamento: o dela mesmo, por se assemelhar com as outras instituições, e o das instituições sociais por não serem prisões. Este duplo inocentamento permeia e atravessa o imaginário social. Daí a utilização de binômios como “fora” e “dentro” que positivam e negativam palavras e também a atribuição de um valor

positivo às pressões do exterior para que os presos sejam punidos e subjetivem-se como sujeitos bem comportados. Isso para que não pratiquem “daquelas coisa que não agrada [...] a sociedade”.

Com efeito, cabe acentuar também a ressignificação do conceito de crime, que antes era caracterizado estritamente como uma falta moral ou religiosa e passa a ser uma infração que prejudica não somente um indivíduo e seus familiares, mas o Estado, a população. Foucault (2014) cita a contribuição do pensamento de Bentham para caracterizar a modernidade como uma sociedade panóptica. Assim, a teorização de Bentham consiste na percepção de uma ortopedia social do poder, de uma arquitetura que permite ver o espírito do poder em várias instituições como as escolas, as fábricas, as prisões. Em síntese, tenta-se controlar por meio de câmeras, de vigias, carcereiros, ou por qualquer outro mecanismo, as atitudes dos reclusos. Investe-se, com efeito, na solidão, visto que a comunicação entre os próprios indivíduos é mínima.

Esse poder gerido pela filosofia panóptica - que tem seu ponto de partida nas prisões e se estende a toda a sociedade - mostra-se cada vez mais silencioso e cada vez mais recruta sujeitos. É notório que o inimigo não é mais aquele que confronta o soberano, mas aquele se põe no campo da anormalidade e da delinquência.

Reconhece-se a necessidade de ampliar práticas e habilidades de leitura e escrita não corroborando para o silenciamento dos sujeitos presos, mas considerando que em alguma instância, já participaram do mundo letrado para então analisar de que forma isso se deu. O distanciamento dos letramentos dominantes, por vezes, faz com que o sujeito pense não estar letrado por estar distante demais da modalidade formal escrita da língua no uso que faz da língua portuguesa cotidianamente.

Cabe então um deslocamento: os conhecimentos prévios desses sujeitos não podem ser ignorados e também não podem ser somente reafirmados para bitolar possibilidades de outros saberes. Isso porque o trabalho, portanto “[...] deve começar pela identificação do que [...] fazem e não do que eles ‘não são’ e ‘não fazem’” (SOUZA, CORTI & MENDONÇA, 2012, p. 19). Isso é um ponto importante a ser destacado porque neste caso em questão, a entrevistada percebe a leitura como algo de um universo ao qual ela não pertence e precisa aprender.

A leitura que gera aprendizado, o acesso a conhecimentos que não existiam antes e o exercício do ato de ler não são apenas enaltecidos, eles se articulam a um projeto de redenção que está associado ao alcance de uma singularidade que permita se destacar “lá fora”, “pra ter

entendimento, conhecimento, então eu creio que vou sair daqui pra fazer a diferença no meio da sociedade”.

A prisão, então, tem aparição não apenas para estágio necessário a cumprir para prestar contas com a sociedade, mas como um espaço que viabilize (em tese) a possibilidade de alcançar outro tipo de vida fora das grades depois de cumprida a pena. Por isso, o antes e o depois das grades aparece e reaparece. Tal repetição não é momentânea ou gratuita: são os sentidos que vão se deslizando do presente em direção ao passado e a uma possibilidade de futuro. Não é à toa que uma das afirmações que atravessam ideologicamente o texto é a de que o conhecimento gera uma vida nova àqueles que o buscam “antes de ser presa eu não tinha essa prática... depois de ficar cumprindo pena aí foi que eu vim eh... conhecer, ler as coisa boa”.

Thays: Assim, antes da senhora cumprir pena em quais circunstâncias a senhora lia, em quais situações a senhora lia? Como a leitura tava na sua vida antes da senhora vir pra cá?

Sibely: A leitura? Eu tava na dificuldade mesmo, mas é muito bom você se expressar, você ter mais conhecimento e estudar, porque eu estudo muito a bíblia, então eu já tenho essa prática, né? de leitura...

[...]

Thays: A senhora participa do projeto de remissão?

Sibely: Aqui eu estudo, tô fazendo a 8ª série porque eu tinha parado na 5ª aí eu tô estudando aqui pra estudar lá fora e quero continuar lá fora, né? Porque agora a gente tem que estudar pra ter menos o primeiro ano, segundo ano pra poder trabalhar né? E eu quero mostrar pra sociedade a diferença, que eu tô aqui dentro, mas foi uma experiência pra mim, não foi nem por causa do meu crime, mas foi uma experiência de conviver com as pessoas, eu confiar nelas, delas confiarem em mim, né? O comportamento é muito importante pra sociedade. Eu quero trabalhar, ter uma vida diferente, que o que passou, passou, já foi... quero uma nova vida, uma nova história, né?

Conhecer os sujeitos que participam de eventos de letramento é imprescindível para avaliar de que modo as contingências históricas, sociais e ideológicas circunscrevem historicidades distintas que não podem ser ignoradas. Se for levada em consideração a escolaridade, esta entrevistada não completou o Ensino Fundamental. Não se trata de um dado aleatório, ele tem relação com a história de leitura na vivência deste sujeito: “eu tava na dificuldade mesmo” é uma parte da resposta à pergunta inicial do excerto anterior que revela um silenciamento sobre condições econômicas porque é o vestígio da vulnerabilidade social existente.

A necessidade de a escrita estar em movimento permite que seja problematizado o imaginário social que apregoa que é preciso estudar para “ser alguém na vida”. Estudar não é

sair da condição de “ninguém” para “alguém”. Estudar é fazer perceber que conhecimentos de escrita e de leitura devem somar-se ao ser que já está “aí” para que ele se perceba como sujeito do conhecimento. Sobretudo, isso acontece na escola e o fato de a entrevistada ter continuado os estudos na prisão, faz com que seja considerado um contexto familiar ao que ocorre no âmbito escolar:

Em nosso cotidiano, estamos imersos em muitas práticas sociais de uso da escrita, com objetivos diferentes e em contextos diversos – a casa, a rua, o trabalho, a escola, o grupo de amigos, os espaços religiosos. Entre estes contextos, a escola assume uma dimensão especial: é muito comum as pessoas dizerem que, ali, o estudante tem de aprender a ler e a escrever para ‘ser alguém na vida’. Quando pensamos assim, não raro esquecemos que essas moças e esses rapazes já são ‘alguém na vida’: têm experiências, conhecimentos, medo, desejos e sonhos. A linguagem escrita na escola necessita articular-se a tudo isso, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes neste mundo. Deve servir para que possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e ampliar seus horizontes, suas perspectivas e visões sobre si mesmos e sobre o que os cerca (SOUZA, CORTI & MENDONÇA, 2012, p. 35-36).

Segundo Soares (2010), até a década de 1970, questões relacionadas aos estudos do letramento estiveram associadas à dicotomização entre oralidade e escrita. Havia uma implicação teórica específica: ao aprender a ler e a escrever, o indivíduo adquiriria o pensamento lógico e a capacidade analítica estando apto para desenvolver-se econômica e civilizatoriamente. Era a cisão entre os “civilizados” e os “primitivos”. Tais estudos estiveram baseados em uma teoria advinda do campo da Antropologia e da Psicologia chamada A Grande Divisa. Para os teóricos que defendiam a teoria da Grande Divisa, o desenvolvimento de uma linguagem mais abstrata e sofisticada que permitiria o aguçamento da criticidade dos indivíduos passava pela aquisição da leitura e da escrita.

Criticando o fato de que a escrita por si só carregasse o peso de possibilitar ascensão social e econômica, outros pesquisadores desenvolveram estudos que questionavam tal afirmação. Em 1979, Graff chamou isso de mito do letramento, pois ao invés de ter havido o aprendizado de leitura e de escrita o que importa de fato é o valor que cada comunidade atribui a essa aquisição. Assim, a escrita foi supervalorizada, pois é a sociedade que valoriza esta escrita e cria mecanismos para ascensão social por causa do uso dela.

Tal ascensão não ocorre para qualquer um, portanto. Em sociedades grafocêntricas, os usos plenos da leitura e da escrita são valorizados inclusive no âmbito de exercício de poder e da prática de uso de instrumentos de dominação e exclusão. Porém, se o indivíduo vive em um

contexto em que a escrita não é considerada essencial para o exercício da cidadania, ter aprendido não equivalerá a um desenvolvimento econômico-social. Na prisão, por exemplo, não se tem a valorização imediata da escrita para o contexto prisional imediato. Daí que o estudo se torna um artifício necessário para continuar “lá fora” e ter condições de disputar com quem não parou no tempo enquanto esteve recluso e afastado.

Não é à toa que a seguir advém o enaltecimento da leitura enquanto atividade enriquecedora, da qual o sujeito busca estar familiarizado “então eu já tenho essa prática, né? De leitura”. Leitura é caracterizada como estudo e fonte de conhecimento. Estudar está relacionado com o esforço empreendido por quem aposta em uma vida com outras condições além das grades como recompensa de um bom comportamento na prisão “o comportamento é muito importante para a sociedade”.

Dentro e fora são instâncias que subjetivam a identidade do sujeito. Isso porque quem está “lá fora” legitima a necessidade de haver bom comportamento “dentro” das prisões. O olhar panóptico não está apenas lá fora, ele foi internalizado e vigia o sujeito, de dentro de si mesmo, para produzir valorações sobre si e formas de dessubjetivação. Nesse sentido, para ter uma vida melhor, é preciso vir a ser outro, aproximar-se de uma alteridade que se caracteriza por uma diferença da qual se quer aproximar, que diz respeito ao tipo de cidadão que se almeja ser.

Em todos os três casos analisados, é preciso antes perguntar: o que se está lendo e/ou escrevendo? Para que finalidade? Com que propósito comunicativo? Não se lê da mesma forma um romance e a Bíblia (livro mencionado em diversos excertos nas entrevistas analisadas). Não se escreve do mesmo jeito um relatório ou resumo para o projeto de remição de pena pela leitura e um texto particular que visa expressar sentimentos e impressões da vida na prisão, ainda que este segundo não for apresentado ao público, ele terá um leitor virtual, anônimo, mesmo que seja o próprio autor o leitor dos textos. A forma como a primeira, a segunda e a terceira valoram práticas de leitura se dá de forma que ora se aproxima, ora se distancia.

A escrita para falar de si, para expressar ideias ou como instrumento que possibilita o surgimento de poesias permite ao leitor acionar memórias de eventos e fatos que vão sendo selecionados para representação escrita. A seleção também diz respeito ao que pode ou não constar em tais textos e a liberdade de tal atividade, que não está direcionada a projeto de remição, por exemplo, pode assinalar, retomar e remeter a uma trajetória particular. Se a vida

não é escrita porque é vivida, a escrita também é apropriação e aprendizado. Por isso a leitura de romances não se desarticula da escrita pessoal, particular e sobre si.

A leitura de textos que circulam em ambientes permeados por letramentos dominantes permite o encontro com sentimentos, relatos e valores ficcionalizados, por exemplo, para inspirar a escrita em outras instâncias. Ao compreender sentimentos alheios de personagens também existe a possibilidade de aprender sobre os próprios sentimentos e, assim, lançar luzes a vivências particulares. Sob este escopo, os limites entre ficção e realidade se entrelaçam esvaecendo-se em alguns instantes.

A familiaridade com a leitura pode resultar num reforço dessa valoração positiva ou pode tornar tal valoração um lembrete das dificuldades que emergem em eventos nos quais a leitura e a escrita se fazem presentes. Não se pode deixar de mencionar que, ao permitir que as presas voluntariamente participem do projeto, isso não faz com que voluntariamente elas optem pelo tipo de texto que devem produzir. O interessante é que a produção de textos no registro escrito formal não impede que textos menos formais sejam produzidos concomitantes ao projeto ou antes dele: ambos os textos partem de necessidades distintas.

Quanto mais distante da realidade dos sujeitos forem os contextos em que a linguagem escrita trabalhada na escola estiver no cotidiano, mais perdidos eles estarão em relação aos *letramentos dominantes*. Portanto, aqueles que não estiverem inseridos em ambientes de práticas de leitura e escrita formal, em que a língua culta é empregada, terão estas maiores dificuldades em produzir textos nesta modalidade. De acordo com Lillis (2003), é preciso levar em consideração que nos ambientes escolarizados haverá sempre o encontro com vivências diferentes de relações com a escrita que não podem ser negligenciadas, porque apontam para lugares sociais dos sujeitos historicizados e datados fisicamente.

Nesse ínterim, cabe aventar a relação intrínseca entre corpo e pena, que passou por um processo de ressignificação na Idade Moderna. Novos discursos se manifestaram para afirmar que a ideia de punir para apagar o crime foi perdendo notoriedade. Evidencia-se então a concepção de transformar o culpado, e para isso, os reformadores não pensaram apenas em punir, mas sobretudo controlar a subjetividade do criminoso, atribuindo-lhe uma pena que visa atingir não somente seu corpo físico, mas a sua alma. A aplicação das técnicas de punição passaria a envolver exercícios, distribuição do tempo, atividades repetidas, silêncio, obediência, respeito e bons costumes.

O que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, “[...] que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente,

o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele.” (FOUCAULT, 2014, p. 128). Para compreender de que forma o projeto de remição de pena pela leitura se caracteriza, segundo características específicas, o recorte de fala da segunda entrevistada, Edmara, pode lançar luzes à questão. Segue abaixo:

Thays: A senhora vai escrever uma resenha, um relatório ou um resumo?

Edmara: É um relatório, eu já fiz...

Thays: Como a professora lhe ensinou a fazer?

Edmara: Primeiro você vai fazer tudinho a resenha, aí vai resumir aquilo que você fez, que eu já fiz né? Aí no dia da leitura a gente entrega o livro pra professora aqui aí vai ter que falar aqui sem nada na mão, aí as pessoas vão ficar ali te olhando.

[...]

Thays: Quem avaliou a senhora na banca do projeto de remição?

Edmara: Naquele dia que a gente fez, que só foi uma né? Essa é a segunda que vou fazer.

Ah... vem bastante pessoas pra cá?

Thays: É a professora do projeto quem avalia?

Edmara: Não:: é o pessoal da secretaria, vem o secretário, veio na época, não sei esse ano, porque mudou de secretário, né? Aquele primeiro que tava veio, veio o capelão da igreja, a esposa dele porque há pessoas que escolhem bíblicos, outras escolhem romance, aí tem um jurado que é a advogada mais uma bancada de pessoas... a professorinha não se mete não, ela fica só olhando... A professorinha o trabalho dela é só incentivar a pessoa que não gosta né? E incentivar ela a fazer, mas eu não, quando eu vi eu disse logo: coloque o meu nome.

[...]

Thays: Só para finalizarmos, como é que funciona o projeto aqui na unidade?

Edmara: Assim, a professora pergunta quem quer participar, olha, dia 27 é final do mês, aí dia primeiro ela chama nós aqui e pergunta: quem quer participar da leitura? Aí ela vai explicar o significado da leitura, pra que serve esse livro que vamos escolher pra ler que é a remição dos quatro dias, aí ela fala que do dia primeiro até aquele dia lá, se você ler todo dia um capítulo, você vai memorizando e tal, aí você consegue, né? ela não vai chamar nós no dia 24 nem no dia 22, ela vai chamar nós no dia primeiro, aí aquele que quer escolhe o livro e anota o livro. Aí quando tiver faltando três dias pra leitura a gente vem e faz aquilo que eu te falei lá. A data da remição foi adiada porque só tinha eu e ela.

Thays: Aí no fim do mês a senhora entrega o texto?

Edmara: É... no fim do mês já tá tudo memorizado, um dia antes tem que entregar o que tu entendeu, o que tu leu e entendeu. Tu não vai escrever o que tu leu não. Tu vai ler e escrever o que tu entendeu, vai resumir ali, porque se tu for escrever cada livro desse haja folha né? Digamos eu escolhi Daniel, a passagem de Daniel de um capítulo ao doze. Aí eu vou ler de um a doze e vou fechar aquela bíblia lá, aí eu vou escrever o que eu entendi do primeiro capítulo até o doze.

Torna-se pertinente, no âmbito do projeto de remição, sobretudo, no que diz respeito à importância de reflexões acerca da presença de eventos de letramento em sistemas prisionais,

assinalar a relação de tal projeto com práticas sociais de leitura e de escrita. Se a preocupação se situa na ressocialização através da leitura, reintegrando as presas à vida em sociedade, a análise das práticas de leitura e de escrita daí advindas justificam a presença deste estudo.

Para Barton (1994) e Barton e Hamilton (1998), nos eventos de letramento o letramento tem um papel em atividades em que a escrita se faz presente direta ou indiretamente. Alguns eventos estão ligados ao cotidiano e outros a condições específicas relacionadas a instituições sociais. No caso analisado, as instituições em que ocorrem os eventos de letramento são as prisões. Outro elemento se faz presente: há uma agente de letramento, a professora que é quem é responsável por inserir as detentas em práticas de leituras necessárias para participar do projeto de remição.

Thays: Como a professora lhe ensinou a fazer?

Edmara: Primeiro você vai fazer tudinho a resenha, aí vai resumir aquilo que você fez, que eu já fiz né? Aí no dia da leitura a gente entrega o livro pra professora aqui aí vai ter que falar aqui sem nada na mão, aí as pessoas vão ficar ali te olhando.

[...]

Edmara: Assim, a professora **pergunta quem quer participar**, olha, dia 27 é final do mês, aí dia primeiro ela chama nós aqui e pergunta: quem quer participar da leitura? Aí **ela vai explicar o significado da leitura, pra que serve esse livro que vamos escolher pra ler que é a remição dos quatro dias**, aí ela fala que do dia primeiro até aquele dia lá, se você ler todo dia um capítulo, você vai memorizando e tal, aí você consegue, né? ela não vai chamar nós no dia 24 nem no dia 22, ela vai chamar nós no dia primeiro, aí **aquele que quer escolhe o livro e anota o livro**. Aí quando tiver faltando três dias pra leitura a gente vem e faz aquilo que eu te falei lá. A data da remição foi adiada porque só tinha eu e ela (grifos nossos).

Monteiro (2014) lembra que para considerar o conceito de agente de letramento é preciso situar as discussões a partir de autores basilares como Kleiman (2006) e Monte Mór (2013), pois ambos apontam para a noção de agente como produtor de significados, considerando a especificidade de cada espaço comunitário em que houver a atuação. Para Kleiman (2006), é o agente de letramento que promove a participação dos membros de uma comunidade nas práticas de leitura e de escrita situadas nas esferas da vida humana. O desenvolvimento de agência está relacionado ao desenvolvimento da criticidade (MONTE MÓR, 2013). A professora faz esse movimento quando medeia a aproximação entre as presas e as atividades de leitura e escrita necessárias para participação no projeto.

A sequência de ações atribuídas à professora, enquanto agente de letramento, relacionam-se às práticas de leitura e de escrita, pois, primeiro, prima-se pelo voluntariado, “pergunta quem quer participar”, aos que aceitaram, situa o conceito de leitura e as especificidades do projeto de remição “ela vai explicar o significado da leitura, pra que serve esse livro que vamos escolher pra ler que é a remição dos quatro dias”, seguida de escolha do livro para leitura “aí aquele que quer escolhe o livro e anota o livro”. Ela faz isso para familiarizar as práticas de leitura necessárias àqueles que estiverem distantes desse universo, por causa da carência de vivências relacionadas ao exercício de tais usos.

A apresentação de um *modus operandi* a ser seguida “fazer [...] a resenha, [...] resumir [...] Aí no dia da leitura a gente entrega o livro pra professora aqui aí vai ter que falar aqui sem nada na mão, aí as pessoas vão ficar ali te olhando” diz respeito a tornar familiar, através do exercício da leitura e da escrita, práticas relacionadas ao que vai ser avaliado pelos representantes do projeto. É a mesma agente de letramento que faculta a aproximação ao ambiente das práticas de leitura e de escrita necessárias que não participa da avaliação das detentas porque “o trabalho dela é só incentivar a pessoa que não gosta”. Tem-se, então papéis definidos para avaliadores e para agentes de letramento, que não podem ser as mesmas pessoas.

Thays: Quem avaliou a senhora na banca do projeto de remição?

Edmara: Naquele dia que a gente fez, que só foi uma né? Essa é a segunda que vou fazer.

Ah... vem bastante pessoas pra cá?

Edmara: É a professora do projeto quem avalia?

Edmara: Não:: é o pessoal da secretaria, vem o secretário, veio na época, não sei esse ano, porque mudou de secretário, né? Aquele primeiro que tava veio, veio o capelão da igreja, a esposa dele porque há pessoas que escolhem bíblicos, outras escolhem romance, aí tem um jurado que é a advogada mais uma bancada de pessoas... a professorinha não se mete não, ela fica só olhando... A professorinha o trabalho dela é só incentivar a pessoa que não gosta né? E incentivar ela a fazer, mas eu não, quando eu vi eu disse logo: coloque o meu nome.

Como se trata de um projeto de dimensões abrangentes, a avaliação acerca da viabilidade de converter a apresentação da obra lida em remição de pena é realizada por diversas pessoas. A legitimação da autenticidade do projeto ocorre por meio da presença de um agente de letramento, ou seja, pela presença de autoridades que têm a função de avaliar. O próprio texto do excerto constrói a viabilidade de tal prática, assentada na especialidade de cada um: como há quem escolha textos bíblicos, o capelão é um dos convocados.

O secretário também é uma autoridade que alude à presença de um compartimento público, além disso, a presença de uma advogada é justificada pelo fato do projeto ter sido assumido como realidade em termos jurídicos que o fundamentam legalmente. O uso do diminutivo em alusão à agente de letramento, “professorinha”, produz um sentido de deslegitimação social e cultural: a docência permite eufemismos.

Se for notado que anteriormente não houve o diminutivo e neste caso aqui houve a presença de um elemento lexical de tal ordem não ocorre sem efeitos. O capelão, a advogada, o secretário, a professorINHA. Nota-se que a estrutura social e cultural fora das prisões surte efeito no interior delas, porque na prisão não há professores, em tese, mas fora dela há.

O imaginário cultural e a ideologia que atravessa os indivíduos para que se tornem sujeitos permite tal valoração porque a profissão docente sofreu e sofre os efeitos nefastos da precarização. Assim, a leitura e a escrita são valorizadas pelas presas, mas a agente de letramento pode ter sua profissão diminuída através do uso de um sufixo específico. Tal uso também está articulado com a falta de necessidade de tal mediação “mas eu não, quando eu vi eu disse logo: coloque o meu nome”. Logo, aqueles cujos papéis sociais são decisivos para a remição da pena são respeitados e aquela cuja função é dispensável porque sua atuação está endereçada a outras presas que não gostam de ler, pode ser “diminuída” discursivamente.

Outro elemento chama atenção: a presença da oralidade em instâncias de avaliação do sujeito. Disse a entrevistada: “no dia da leitura a gente entrega o livro pra professora aqui aí vai ter que falar aqui sem nada na mão, aí as pessoas vão ficar ali te olhando”. Logo, a escrita e a leitura estão presentes e a oralidade está associada à assimilação do que foi escrito, articulada a um modo de organizar as impressões acerca da obra lida. Percebendo que oralidade e escrita possuem particularidades que as distinguem, incentivar seu uso é algo que emerge como ampliação das habilidades dos sujeitos.

Porém, é preciso ressaltar que não se trata de qualquer oralidade, pois tal dizer está relacionado a condições específicas de uso: apresentação de um livro para uma banca avaliadora. Aproxima-se, portanto, de uma oralidade previamente treinada, dadas as circunstâncias de tal uso, que justifica a apresentação de um resumo, sem auxílio de texto escrito.

Se for pensado em um âmbito maior, o projeto de remição de pena pela leitura está associado por táticas de subjetivação que visam resgatar a obediência do sujeito remetendo a estratégias de (re)produção de corpos dóceis ao poder, que podem servir ao poder e como instrumento para incutir-lhes a necessidade de haver a prática do bom comportamento, o que pode servir de exemplo para as demais presas. O olhar panóptico não passa a ser apenas exterior

ao sujeito, ele passa a ser introjetado e a acompanhar tal sujeito para que a inserção no projeto seja justificada a partir de uma (aparente) escolha individual. É a estruturação do campo prisional que permite tal iniciativa porque o adestramento de sujeitos em corpos dóceis permeia todo o processo de implementação de tal projeto.

Nessa linha de pensamento, Goffman (1974, p.16) diz que “Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências disciplinares e de fechamento”. Goffman, assim como Foucault, foi um teórico muito influente nos estudos prisionais no Brasil. O autor pontua que as instituições totais se apresentam como espaços de preservação da vida, seja do encarcerado, seja da sociedade não encarcerada. Ao enclausurar um doente, um idoso, um viciado em drogas, por exemplo, tem-se como pressuposto básico a preservação da vida desse indivíduo. Quando se prende um condenado, tem-se como objetivo primário preservar a vida da sociedade em geral. Em conformidade com Butler (2015), o cuidado com a vida de um infrator é socialmente nulo, visto que a vida dele não tem valor, bem como não é digna de luto.

Goffman (1974) constrói sua crítica a partir da afirmação de que as instituições modernas, como a prisão, são locais sociais de anulação do sujeito. O indivíduo tem uma concepção de si construída durante toda vida. Ao ser inserido em um estabelecimento diferente do habitual, sua cultura, seus hábitos, costumes e preferências passam por um processo de mutação. A vigilância na realização de atividades cotidianas como tomar banho, realizar exercícios, alimentar-se, realizadas conjuntamente e com um limite de tempo rigorosamente preestabelecido assinalam o rito – mesmo que intencional – de mortificação do eu. A mudança de horários, de atividades diárias, as rupturas de comunicação com pessoas próximas, bem como o exercício de papéis inferiorizados, além da falta de oportunidades de relações heterossexuais, exercem o papel de tortura psicológica do cárcere.

Há nesse cenário, a circunscrição de uma subjetividade, que ora é vista por Goffman (1974) como anulada, ora é vista por Foucault como uma possibilidade de múltiplas posições que constituem o sujeito prisional. Desse modo, há também uma reativação no conceito de crime, que possibilita compreender o cenário em que este sujeito está inserido.

A disciplina, desse modo, não deve ser concebida apenas como um instrumento de tortura, pois, nas instituições em que ela é aplicada também se nota a produção de saberes. Na visão de Foucault (2014), a disciplina não é uma imposição violenta, pois ela não obriga, não castiga fisicamente, ela estimula o indivíduo a reconhecer suas atribuições/atividades sem que

haja uma voz de ordenamento, isso se justifica pelo fato de que o poder gerencia o indivíduo sem necessariamente tocá-lo. Em síntese, o poder disciplinar age moldando o sujeito não somente de um modo repressivo, segregador, obscuro, mas também produtivo.

Na concepção do autor, a detenção é – substancialmente – uma projeção técnica do poder. Assim, quando ocorre a passagem do suplício para a cadeia, o que surge é apenas o registro de uma nova técnica, mas que não difere muito da filosofia do suplício – que é reprimir os condenados. Nesse sentido, a cadeia tem mais as características de uma instrumentalização diferenciada do poder, do que um mecanismo inédito de punição. “O que substituiu o suplício não foi um encarceramento maciço, foi um dispositivo disciplinar cuidadosamente articulado pelo menos em princípio.” (FOUCAULT, 2014, p. 259).

Ao tratar da prisão, Foucault (2014) pretendeu mostrar – acima de tudo – que ela não surgiu como um ovo de colombo, ou como uma sociedade totalmente desconexa da sociedade livre. Se a instituição prisional surgiu, é porque antes havia a circulação de um poder que pretendia controlar os corpos sociais, a prisão surge, portanto, como uma heterotopia da purificação e da regeneração, por meio do trabalho, do estudo, da religião e do confinamento.

Desse modo, a prisão falha ao tentar regenerar, mas não falha ao punir. Nesse interim, o que Foucault defende é que a justiça penal não controla uma delinquência pré-existente, ela controla infratores, que ao entrarem na prisão, tornam-se delinquentes. Isso exemplifica, sobretudo, a mecânica do poder, na qual a prisão é só um elemento da política de vigilância e contenção do ordenamento social.

O poder disciplinar estende seus braços, inclusive por meio de projetos de remição de pena pela leitura, visto que se trata de tornar os corpos produtivos em um espaço determinado, viabilizando que o comportamento seja modificado por meio de uma dessubjetivação que passa pela leitura e pela prestação de contas do que se leu. Com efeito, a história das prisões – inserindo aí a presença de projetos de remição penal pela leitura é, antes de tudo, a história de uma ciência que não ignora mecanismos de sujeição inscritos numa sociedade disciplinar, que vigia, controla, interdita, pune e instrumentaliza, em nome da justiça e do poder.

Ao participar de eventos de leitura, os sujeitos interagem com textos e leitores, a fim de produzir suas próprias leituras, atravessadas por uma contingência social e ideológica da qual fazem parte. Com o passar do tempo, a forma de como as interações ocorrem, vai tecendo subjetividades e reconstruindo-as. O presente estudo trouxe ferramentas analíticas para referendar o tratamento de um tema específico, a fim de que se tornasse possível perceber de

que modo os sujeitos se apropriam de relações intersubjetivas relacionadas a uma gama de interações possíveis. No âmbito individual, nem sempre os eventos se articulam com experiências particulares de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da existência, os seres humanos constroem relações singulares com os eventos de letramento dos quais participam. As entrevistadas desta pesquisa participaram de um projeto de remição de pena pela leitura no estado do Amazonas. Elas pertencem a mundos de letramento heterogêneos, com disposições e particularidades que estão associadas à historicidade de cada uma e também à sua inserção em uma contingência social e ideologicamente determinada.

Considerar o sujeito como lugar de produção de discursos e não como indivíduo totalizante caracteriza uma pesquisa que segue abordagem de cunho discursivo, uma vez que o sujeito discursivo remete a uma noção de subjetivação. No caso, considerando proposições foucaultianas acerca da produção de subjetividade, um marco interpretativo não pode ser negligenciado: o da existência de sujeitos presos, que passam por processos de remição de pena pela leitura que permitem a diminuição da pena e futura ressocialização, não há apenas processos de subjetivação.

Inscrevendo-se na temática do letramento e da subjetividade, o presente estudo revela sua importância ao considerar um imbricamento teórico pouco adotado nas Ciências da Linguagem, que aqui se dá entre os estudos foucaultianos, pecheutianos e os Novos Estudos de Letramento. Essa inter/transdisciplinaridade é substancial para pensar as relações entre sujeitos, escrita e sociedade em contextos específicos.

Dessa maneira, refletir sobre as relações entre sujeitos em contextos prisionais implica pensar na produção de subjetividades na história e perceber a emergência de refletir com Foucault nas trilhas dos caminhos que ele percorreu e escrever além do que ele escreveu sobre a prisão, promovendo o encontro com uma das principais dimensões do pensamento foucaultiano: o enfoque nas relações entre o saber e o poder. Se os conhecimentos “manifestam uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidades”. (FOUCAULT, 1999a, p. 11). Há sujeitos que podem ser possíveis no interior de determinadas culturas, assim como sujeitos impensáveis, cuja presença causa desconforto.

Tem-se, prisionalmente, o predomínio de instâncias de dessubjetivação. Isso porque, para que o sujeito volte a ser sujeito social, é necessário que ele passe por processos de dessubjetivação, considerando-se os contextos de trabalho prisional, de estudo e de bom comportamento. Desse modo, a dessubjetivação vai ocorrer por meio dos projetos de letramento. Assim, a relação entre subjetividade e práticas discursivas situa-se entre processos de produção recíprocos. Como o sujeito percebe a si mesmo como objeto de um saber possível caracteriza um processo de subjetivação, conforme Foucault “[...] os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento.” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Neste contexto, a objetivação diz respeito ao que torna o homem objeto de saber possível.

No âmbito dessas explicações, ao investigar o surgimento das Ciências Humanas, Foucault (2000) vai perceber a existência de práticas discursivas que colocam o ser humano no centro das explicações possíveis, nos terrenos do verdadeiro e do falso, o que é permitido/negado plausível/impossível a partir do domínio científico. Se os discursos são práticas discursivas, então, eles também podem ser percebidos como práticas coercitivas. Por isso que se torna pertinente indagar não sobre como os discursos de estatuto científico foram formulados sob a égide de uma verdade, mas que condições históricas, políticas e econômicas possibilitaram tal surgimento.

Assim, as práticas sociais e institucionais se articulam a jogos de verdade, porque os saberes passam a ser dispositivos políticos articulados a mecanismos de poder. É a mecânica do poder que se articula a efeitos de verdades e torna possível centrar o interesse basilar das discussões no âmbito da relação entre práticas discursivas e práticas institucionais.

[...] o traço distintivo do poder é que alguns homens podem mais ou menos determinar inteiramente a conduta dos outros – mas nunca de maneira exaustiva e coercitiva. Um homem acorrentado e espancado é submetido à força que se exerce sobre ele. Não ao poder, Mas se se pode levá-lo a falar, quando seu último recurso poderia ter sido o de segurar sua língua, preferindo a morte, é porque o impelimos a comportar-se de uma determinada maneira. Sua liberdade foi sujeita ao poder. Ele foi submetido ao governo. Se um indivíduo pode permanecer livre, por mais limitada que possa ser sua liberdade, o poder pode sujeitá-lo ao governo (FOUCAULT, 2010, p. 384).

Por que é importante pensar o poder a partir de critérios coercitivos, articulado a formas de dessubjetivação? Porque estamos falando de contextos prisionais. Mesmo no caso da existência de processos de remição de pena pela leitura, há normas regulatórias que se inserem em formas de governamentalidade. Logo, o indivíduo não vai subjetivar-se como sujeito leitor

no interior de práticas de letramento. Ele vai sofrer processos de dessubjetivação porque a prisão faliu no objetivo de ressocialização.

Pensar a existência de instâncias coercitivas que dessubjetivam o sujeito da enunciação tomando-o não o centro da linguagem é um ponto nodal das reflexões. Tanto em Pêcheux quanto em Foucault, não se busca uma unidade no sujeito que explique os enunciados ou recortes discursivos elencados para análise, pois o sujeito não é fonte do dizer, ele faz parte, está sempre inserido em uma contingência histórica, social, política, econômica mais ampla.

As pessoas interagem através de materiais escritos, publicados ou não, e isso remete a diversos usos de leitura e de escrita que variam, a depender da situação em que estiverem inseridos. Nas três entrevistas, revelou-se a necessidade de se expressar como uma característica que possibilita a escrita pessoal, seja de poemas, seja de textos de tom mais intimista e particular.

Desse modo, afirma-se que a interação por meio de artefatos escritos pode ter contornos diferentes, a depender das necessidades de cada produtor de texto. Considera-se, assim, a existência de um autor, de um leitor, ainda que virtual ou anônimo ou mesmo de si para si, os objetivos de escrita, os recursos que têm à mão, a disponibilidade de tempo, suas impressões acerca do ato de ler etc.

Vale acentuar que para Rojo (2012), o termo *múltiplos letramentos* refere-se ao reconhecimento da existência de diversas práticas letradas vivenciadas na sociedade, sejam elas de maior ou de menor prestígio. A escrita utilizada para expressão particular de ideias não é avaliada e o resumo ou relatório é. Isso supõe uma hierarquização entre formal e informal. Ambas se referem a práticas letradas vivenciadas em sociedade, mas apenas uma é legitimada pelo projeto de remição de pena pela leitura.

Ler na esfera social específica não anula leitura em outras instâncias. Para expressar-se também é preciso leitura, revisão, refação. “Uma capacidade própria do leitor fluente é ajustar os caminhos e as posturas diante do texto dependendo do que se vai ler, de para que se vai ler, da situação em que esta leitura se dá” (SOUZA, CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 24).

Neste contexto, cabe acentuar que, quando se trata de escrever poemas ou textos de foro mais íntimo, como no caso da primeira e da segunda entrevistadas, tal ato se diferencia do ato de escrita do relatório ou resumo de livro lido, que tem como destinatários os avaliadores do Projeto de Remição de Pena pela Leitura. Isso ocorre porque se trata de gêneros discursivos específicos com características e propósitos particulares.

Ignorar as formas de escrita que não são endereçadas ao projeto, por exemplo, pode repercutir no negligenciamento de tais atividades e pode produzir o entendimento de que há

uma hierarquização de textos por causa dos propósitos que seriam mais ou menos relevantes ao invés de considerar tais motivações de escrita para articular tal prática.

Não se pode deixar de mencionar que eventos, práticas e projetos de letramento esboçam contextos específicos de uso da linguagem, permeados pela língua escrita, leitura e produção textual dotando a escrita de um propósito (pretexto?!) para se efetivar enquanto prática. Tem-se então uma interrogação sobre as condições de emergências que sustentam as práticas sociais. O estabelecimento de um aparelho repressor que mantenha em um espaço restrito àqueles que são considerados anormais perante a sociedade permite não apenas uma separação física entre os presos e o restante do corpo social: permite uma separação discursiva entre eles.

Mais além, temos outra separação discursiva: entre os que têm dificuldades de leitura e escrita e os que têm familiaridade com o exercício de tais práticas. Cabe acentuar que como a escrita informal não parece ter sido considerada nos casos analisados, baseando-se nas respostas das entrevistas, isso faz parte de uma situação preocupante. Das três entrevistadas, apenas uma mencionou intimidade com o código escrito formal oriundo de letramentos dominantes por causa de uma vasta experiência como leitora antes da prisão. As demais mencionaram dificuldades com a leitura e com a escrita.

Cada vez mais uma língua que não é a das presas, que não faz parte do cotidiano de boa parte delas, pois muitas são oriundas de escolas de periferia que habitam as prisões, por exemplo, precisa ser ensinada a elas. Como com a língua ensinamos a cultura de um povo, de uma comunidade de representações culturais, também ensinamos uma cultura distante e, se houver mais *outsider* que *insiders*, torna-se cada vez mais necessário cautela e preocupação com os modos como se vai promover este encontro. Cabe acentuar que aqui não se está defendendo que apenas se volte para o que esteja no bojo das relações sociais das presas, o que seria redundante, visto que se a participação deve privilegiar a ampliação das capacidades cognitivas dos sujeitos, tal iniciativa não pode se pautar apenas em vivências de leitura e de escrita familiares. Mas, quando se pensa no contexto imediato e no que é possível fazer no presente, considerando a falta de recursos pessoais e materiais na prisão, deve-se, então, privilegiar os letramentos que as presas já têm. Desse modo, o Projeto *Ler Liberta*, poderia abrir espaço para a escrita de gêneros discursivos mais autobiográficos e menos acadêmicos, como é o caso da resenha e do resumo.

Não há como tecer juízos de valor em relação a algo sem que este objeto cultural seja (re)conhecido a partir do contato com ele. Trata-se de conhecer, problematizar para então valorar. Tal prática não se justifica em equanimizar discussões, homogeneizando opiniões, mas em apresentar mundos diferentes, no encontro tensionado com os mundos representacionais

que tiverem consigo. Por isso, não se pode apenas visar o ensinamento de conteúdos, pois aqueles que estiverem na posição de *insiders*, em detrimento de outros, terão mais vantagens. O resultado seria o acirramento da exclusão social a estes *outsiders* em vez de possibilitar sua emancipação e expandir suas reflexões acerca do mundo que os cerca.

Neste contexto, deve ser mencionado que aos presos é negada a inserção em um universo heterogêneo de práticas sociais letradas, das quais não podem participar: leitura das ruas, de cartazes, de enunciados de cinemas, restaurantes, cardápios, bilhetes na geladeira, lista de supermercado. Não tem a ver somente com o fato de não saber, mas com a interdição do acesso a essas práticas de linguagem por causa da própria contingência espacial na qual estão reclusos do restante da sociedade. É nesse limiar que o projeto de remição de pena pela leitura pode ser visto como táticas de dessubjetivação que visam resgatar a obediência do sujeito, remetendo a estratégias de (re) produção de corpos dóceis ao poder.

As questões colocadas aqui, desde o início, são claras: como os presos são subjetivados e/ou dessubjetivados a partir dos usos da leitura e da escrita no projeto de letramento *Encontro Com a Leitura: Ler Liberta?* Quem eles são enquanto sujeitos sociais que participaram do projeto? Como as estruturas de poder mandam nessa relação entre sujeito e escrita? Imersos numa sociedade grafocêntrica, as práticas de letramento são usadas como um mecanismo de controle e de segregação. Desse modo, o Estado usa o letramento prestigiado, por meio da leitura e da escrita acadêmica como mecanismo de governamentalidade, silenciamento e interdição. Exige-se um grau de letramento que os sujeitos não possuem. Na verdade, o discurso da inclusão pelas práticas letradas resulta no reverso, pois essas práticas são vistas sob a ótica do utilitarismo, o preso, com muita dificuldade, não participa do projeto com o objetivo de cuidar de si, mas porque ele não vê outra forma de sair da prisão a não ser por meio do assujeitamento.

Assim, impele-se ao preso que se comporte de determinada maneira para que possa remir pena, individualizam-no a partir de uma dessubjetivação porque não se trata de uma escolha: forças coercitivas externas direcionam a produção da subjetividade e a objetivação do sujeito. Isso porque os mecanismos de poder atuam em nome da vida individual e coletiva: não são todos os presos que podem participar de projetos de remição de pena pela leitura, não são todas as instituições prisionais que oferecem tais projetos, a remição também é coercitiva, pois não aparece sem condições para ser exercitada.

Por fim, a linguagem. Se resta a dúvida a alguém do lugar da palavra para a subjetivação do sujeito, este trabalho se motivou por evidenciar esse lugar. Simone, Edmara e Sibely, as três mulheres aqui presentes emprestam suas vozes a milhares de outros detentos e detentas,

representam nas suas próprias subjetividades a verdade das subjetividades silenciadas e apagadas de uma sociedade desigual, de um país cujo poder se especializou na distorção de discursos, na manipulação da palavra e na ofuscação da verdade. Um país que exige cada vez mais a responsabilidade histórica de cada um de nós, a partir do nosso lugar de enunciação, com o compromisso social com o político da *polis*, do coletivo, com a ética da alteridade do respeito ao outro e à diferença, e com o compromisso, por fim, com a estética da vida, de uma sociedade feliz, bonita.

Não se faz trabalho em discurso sem se posicionar, sem se dizer claramente de onde se fala. Este trabalho fala de um lugar. Do lugar de um trabalho que se apropria da teoria, que a põe para falar e ranger seus dentes. Que se insere no discurso acadêmico (porque essa é a ordem) e que abraça seu objeto para deslocá-lo da normose que naturaliza patologicamente como normais questões que são históricas. Este trabalho tem, como compromisso, a obrigação de devolver à sociedade, pensadas e problematizadas, as questões que dela surgiram na inquietação que moveu a pesquisadora.

Minha voz se junta a outras vozes. Talvez baixa, talvez inaudível. Mas uma voz que fala e se coloca. Uma voz que advoga por aqueles e aquelas cujas vozes estão silenciadas nos cárceres das prisões porque já haviam sido silenciadas no cárcere da subjetividade social e da cidadania. Foi o que me moveu desde o início. E o que ainda me move.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- AMAZONAS. **Provimento nº 272-CCJ/AM**. Manaus: Corregedoria-Geral de Justiça do Estado do Amazonas, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. Campinas: IEL/UNICAMP, pp. 25-42, 1990.
- BATISTA, N. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- BARTON, D. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. “La literacidad entendida como práctica social”, in: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. e AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Decreto-lei nº, de 7 de abril de 1998**. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias as titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 8 abr. 1998. Seção 1, pt. 1, p. 6009.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Manaus. 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 30 nov. 2016.
- _____. **Lei de Execução Penal (1984)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 dez. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação nº 44**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) (2014)**. Disponível em: <http://estaticogl.globo.com/2016/06/23/relatório-do-infopen-junho-2016.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

_____. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, Unesco 2001.

BETHELL, Leslie. **Título do livro**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2002.

BRETAS, Marcos Luiz (orgs.). **História das Prisões no Brasil**. vol. 2. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CELANI, M. **Questões de ética em Linguística Aplicada**. Linguagem e Ensino. Vol. 8, n.1, 2005. p. 101-122.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; KOERICH, R. D.; DELLAGNELO, A. K. **Introdução à Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLE /CCE/ UFSC, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CHAZKEL, A. **História das Prisões no Brasil V. II**. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

DAVIES, A.; ELDER, C. Applied linguistics: subject to discipline? In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p.01-15.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41. FAZENDA, IVANI & Cols. **Metodologia da Pesquisa Educacional**, São Paulo, Cortez, 2006.

EAGLETON, T. **Ideologia**. Uma introdução. Tradução Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FAZENDA, I. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35-46.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Nau, 2013.

_____. **As palavras e as coisas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... – um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. – 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: _____. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 355-386.

_____. Política e Ética: uma entrevista. In: _____. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 218-224.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva S. A, 1974.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6, ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

HAMILTON, M. “Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice” in: BARTON, DAVID; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz. (orgs.) **Situated literacies**. Londres: Routledge, 2000.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: KEYNES, M. (Org.). **Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning**. United Kingdom: Open University, 2000.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex, 1982, p. 91-117.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-64.

_____. “A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional”, *in*: SIGNORINI, Inês (org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras: São Paulo: Fapesp, pp. 115 – 138, 1998.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B. ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significado e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1. ed. Mercado de Letras: Campinas/SP, 2016, p. 169-198.

_____. **Oficina de leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise. (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: University Press, 1998.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LILLIS, T.; SCOTT, M. **Defining academic literacies research**: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, pp.5-32, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C. N. [et al] (org.). **História das prisões no Brasil**. vol 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Trad. B. S. Z. Maria-ni et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOIVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2016, p. 39-62.

MAZIÈRE, F. **A análise de discurso**: história e práticas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENDES, L. A. **Memórias de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E.; BUZATO, M. El K. (orgs.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets. Digital practices and tools for social action in and out of school**. Peter Lang/Internacional Academic Publishers, 2013, p. 126-146.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado

em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2, p. 113-166.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, M. S. “Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna”, in: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Angela B. (orgs.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EdUFRN, pp.93-118, 2008.

_____. **Gêneros textuais e letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_2/02-Maria do Socorro.pdf](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_2/02-Maria%20do%20Socorro.pdf)>. Acesso em dezembro de 2017.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. LAGAZZI, S. R. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Ciência da linguagem e política: anotações ao pé das letras**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PECHEUX, M. A Análise do Discurso: Três Épocas. (Trad. De J. de A. Romualdo). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 311-318, 1997.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: editora 34, 2008.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

QUEIRÓZ, N. **Presos que menstruam**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, in: ROJO, R. H. R. e MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola na escola**. São Paulo: 2012. Parábola Editorial, p. 11-31.

SALLA, Fernando **As prisões em São Paulo: 1822-1940**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006,

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUSSURE, F. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de Discurso: procedimentos metodológicos**. Manaus: Instituto Census, 2014.

_____. **Análise de Discurso: Linguagem, Sociedade e Ideologia**. Manaus: Valer, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, M. V. S. Alfabetização, escrita e colonização. In ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (Org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em <<<http://telecongresso.sesi.org.br>>> Acesso em 07 de março de 2018.

_____. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). **The written world: studies in literacy thought and action**. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Education, Development and Ethnography**. Longman; London, 1995.

_____. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. London: Kings College, Current Issues in Comparative Education, Vol. 5 (2), 2003.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. V. **Social Literacies**. London: Longman, 1995.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.

S. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 194-217.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

TINOCO, G. A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-riograndense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (Org.). **Letramentos múltiplos**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 63-89.

TOLFO, S. da R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia e Sociedade**, n. 19, p. 3-12, 20

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Questionário de Perfil

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Qual é a sua escolaridade?
- 4) Você é estudante da rede regular de ensino?
- 5) Você está sendo acusado por qual crime?
- 6) Você já foi julgado? Se sim, qual é o tempo da sua sentença?
- 7) Você já cumpriu quantos anos de pena?
- 8) Você participa de algum projeto de remição de pena pela leitura?

Apêndice B - Questionário Investigativo

1º TEMA: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO ANTES DA PRISÃO

- a) Em quais situações você escrevia antes de cumprir pena?
- b) Em quais situações você lia antes de cumprir pena?

2º TEMA: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO APÓS A PRISÃO

- a) Após seu ingresso na prisão, com que frequência você tem lido e escrito textos?
- b) Desde quando você ingressou na cadeia, com que intensidade você tem escrito textos?
- c) Em quais situações você precisou escrever na cadeia?

3º TEMA: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO ANTES DO PROJETO LER LIBERTA

- a) Antes de sua participação no projeto ler liberta o que você pensava sobre a leitura e a escrita?
- b) Quem era você antes de participar do projeto?

4º TEMA: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO APÓS O PROJETO LER LIBERTA

Após sua participação no projeto ler liberta o que você pensa sobre a leitura e a escrita?

Quem é você hoje, após a participação no projeto?

5º TEMA: COMO AS PRESAS AVALIAM A INSERÇÃO DO PROJETO NA PRISÃO?

- a) O que significa o projeto Encontro com a Leitura - LER LIBERTA para você?

Como você julga o projeto?

- b) No seu ponto de vista, para que serve o ato de ler e escrever?

6º COMO AS PRESAS PERCEBEM A IMPORTÂNCIA DOS USOS DA ESCRITA?

Qual a importância do projeto Encontro com a Leitura - LER LIBERTA para você?

7º EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS A ESCRITA PODE SER UTILIZADA?

- a) Em quais situações você precisou ler na cadeia?
- b) Quais são os tipos de texto que você escreveu/escreve na prisão?

8º OS USOS DA ESCRITA SERVEM SOMENTE PARA O RELATÓRIO E PARA A RESENHA

- a) Como é o chamado o texto que você precisa apresentar para a banca?

9º COMO FUNCIONA O PROJETO?

- a) Como funciona o projeto ler liberta?
- b) Quais são as atividades que você faz no projeto?

Apêndice C – Entrevistas da pesquisa

Participante da pesquisa: Simone

Pena total: 17 anos e 4 meses

Tempo cumprido: 5 anos e 7 meses

Início de cumprimento da pena: 2011

Artigos dos crimes cometidos: 33 e 35

Simone: [...]

Simone: Desde quando começou o projeto pela leitura, eu tava no fechado e: eu me interessei a participar...

Thays: Tu participou lá no fechado?

Simone: A primeira vez que teve lá eu participei que o juiz V foi lá.

Thays: Foi a...

Simone: Foi a remição pelo livro...

Thays: Foi a remição pela leitura, né? Em qual unidade você cumpriu o regime fechado?

Simone: Lá no Anísio.

Thays: E nesse tempo todo você passou por quantas prisões?

Simone: Eu passei pela Provisória, pela 7 de Setembro e no fechado e essa aqui é a última.

Thays: A provisória era na BR 174?

Simone: É... lá na feminina..

Thays: Daí a 7 fechou e você foi transferida?

Simone: É... foi... eu tava na 7, aí fecharam a 7 e vim da provisória transferida, e de lá da provisória, depois de dois eu recebi minha sentença de dezessete anos e quatro meses e fui pro fechado e do fechado, em dezembro, dia sete de dezembro eu descii pra cá pro semiaberto.

Thays: E qual foi o critério? Bom comportamento?

Simone: Isso...

Thays: E há quanto tempo você está aqui?

Simone: Acho que já há quatro meses....

Thays: Então não falta muito pra você terminar sua pena?

Simone: Não...

Thays: E se você participar dos projetos vai conseguir diminuir mais rápido...

Simone: E u tô participando...

Thays: Quantas vezes você já participou do projeto?

Simone: Hmm... acho que umas quatro vezes e uma que eu não participei... que eu fui pro médico aí não participei ... Desde quando iniciaram lá, na primeira vez, que foi o secretário, que ...

Thays: Antes da tua pena, tenta lembrar, qual foi o teu contato com a leitura e a escrita? Até quando você estudou?

Simone: Ensino Médio Completo, antes de ser presa...

Thays: Tu foste presa com quantos anos?

Simone: Com 21...

Thays: Aí tu já tinha terminado o Ensino Médio?

Simone: Já... terminei antes de ser presa, terminei em 2010... aí eu ia fazer.... eu tinha ganhado meia bolsa pra mim fazer faculdade de Medicina pra eu fazer... só que eu fui presa....

Thays: Antes de tu ires pra prisão, com que frequência tu lias e escrevia?

Simone: Eu gostava muito de ler livros de aventura e de todos os tipos, eu gostava muito de ler, aí né? e também de fazer aquelas cruzadinhas não tem? sempre eu gostava....

Thays: E os textos da escola?

Simone: Mas não demorou muito depois da escola e daí eu fui presa...

Thays: Mas você tinha contato com o tráfico na escola?

Simone: Não, não... só depois...

Thays: Assim... e quais eram seus contatos com os livros?

Simone: Eram só esses que eu tô falando, só...

Thays: E a escrita?

Simone: Ah... eu sempre gostei de escrever versos esses negócios...

Thays: Então você preferia poesia? Gostavas de escrever poesia, mais textos românticos?

Simone: É...

Thays: E você já usava as redes sociais?

Simone: Hmm... mais ou menos...

Thays: Você não gostava muito?

Simone: Não, não...

Thays: Depois que tu foi presa era uma coisa, e depois de ser presa, como ficou o teu contato com a leitura e a escrita?

Simone: Eu não escrevi muito... eu gostava mais de ler, as histórias eram mais interessantes... entendeu? Porque quando eu cheguei no fechado eu já fui logo trabalhar na biblioteca não tem? eu gostava de ler muito livro... eu trabalhei lá na Anísio...

Thays: Assim, com que frequência tu passou a ler, quantas vezes por semana mais ou menos:?

Simone: Aqui?

Thays: Sim...

Simone: Agora? Acho que só o livro que eu peguei que eu achei interessante que eu tô lendo ele, tô lendo ele direto...

Thays: Mas tu lê quantas vezes? O dia todo?

Simone: Não... quando eu tenho um tempinho eu leio, entendeu? Eu começo de manhã aí leio a metade aí depois eu vou fazer outras coisas?

Thays: Você faz outras atividades aqui?

Simone: Não porque não tem... Antes tinha artesanato... mas eu também faço limpeza aqui na sala da dona S e na da dona S, a adjunta e a diretora... De segunda a quinta feira...

Thays: Em quais situações você precisou da escrita aqui dentro, assim, você lembra de algum momento e que você pensou: nossa! Vou precisar escrever um texto...

Simone: Ah, quando eu tava muito triste e a gente tem que se desabafar, não com as pessoas, pega uma caneta, um papel e vai falar tudo o que tu viveu dentro do presídio...

Thays: Então tu gostavas mais de escrever sobre isso?

Simone: É... de me expressar

Thays: E isso acaba suavizando a pena né?

Simone: É... fica mais leve... Tipo, quando vou embora desse lugar? Meu Deus me ajuda...

Thays: Você já sentiu muita falta da sua liberdade?

Simone: Já...

Thays: Continua sentindo?

Simone: Não muito porque de vez em quando eu saio, mas eu queria mesmo era ir embora de vez... Todo final de semana eu saio...

Thays: Tu sai quantas vezes por mês?

Simone: Eu nem sei lhe informar, mas de vez em quando eu tô saindo...

Thays: E assim, em relação à tua experiência no projeto, né? Antes de participar do projeto de remição pela leitura, o que tu pensava sobre a leitura e escrita?

Simone: Ai... acho que a leitura é interessante porque a gente aprende muitas coisas, assim, pra mim né? Porque tem muita gente que não gosta de ler... Eu gosto de ler até no final pra ver o que vai acontecer com o personagens, esses negócio todo...

Thays: E assim, em relação à escrita, antes da tua participação no projeto, o que tu pensava?

Simone: Eu... eu acho que ela é bem legal...

Thays: O que tu pensa hoje? Tem muitas dificuldades com o texto escrito?

Simone: Um pouco...

Thays: O que você acha mais fácil? Ler ou escrever?

Simone: Ler...

Thays: Quando tu vai construir o teu texto, o que é mais difícil?

Simone: Hmm, eu acho que o mais difícil é o desenvolvimento.

Thays: O projeto teve algum impacto em relação ao teu pensamento sobre a leitura e a escrita? O que você passou a pensar após o projeto?

Simone: Ai... eu participei no projeto pela leitura por causa que eu tinha de remir, pra poder eu ir embora daqui desse lugar, né? Porque não é muito bom tá presa não...

Thays: Você sofreu muito? Você sofreu mais no fechado ou aqui no semiaberto?

Simone: Não.. não sofri não, porque, tipo assim, eu gostava muito de jogar vôlei.. e quando eu vim do fechado pra cá, tipo assim, aqui não tem um esporte que eu gosto, lá tinha... eu brincava de vôlei, queimada com as menina tudo...

Thays: Antes da participação do projeto quem era a Cynthia?

Simone: Antes da participação no projeto a Cynthia era uma menina bagunceira é... muito divertida...

P: E assim depois do projeto?

Simone: Simone ficou mais calma...

Thays: Mas o projeto te ajudou a escrever melhor? Ler um texto de uma forma diferente?

Simone: É também...

Thays: Você passou a ler o texto de uma forma diferente?

Simone: Não... a mesma coisa, não mudou muito não...

Thays: Agora que tu já participou do projeto o que tu pensa sobre a leitura e a escrita?

Simone: Ah! A leitura é muito bom, é maravilhoso quando a gente ler, a gente entra numa história e a gente só quer saber em que vai terminar no final...

Thays: O que significa o projeto de remição na tua vida?

Simone: Ah... ele é muito interessante...

Thays: Quais são os impactos do projeto na sua vida?

Simone: É que a gente tem que ler mais, se dedicar mais, assim, eu, né? Porque antes eu não lia muito não, mas, assim, eu gostava de ler, mas não entendia muito, mas só que a gente lendo...

Thays: E por que você acha que não gostava?

Simone: Porque eu achava chato...

Thays: hmm, pra ti hoje, assim, pra que serve a leitura e a escrita aqui na prisão?

: Ah, serve pra muita coisa... a gente tem que ler pra entender várias coisas e saber mais o que se passa por fora, porque assim, vão te dar um livro e tu vai ter que ler, aí tu vais querer saber o que tem esse livro e o que ele vai te oferecer, entendeu? , mas eu acho interessante ler...

Thays: Qual a importância desse projeto pra ti?

Simone: Assim, do meu ponto de vista mesmo, é porque eu quero ir me embora, aí eu tenho que ler mesmo esse livro...

Thays: E quando você sair pretende fazer o que lá fora?

Simone: Eu quero fazer minha faculdade... eu sei que vai ser um pouco difícil pra uma ex-presidiária, né? mas vale tentar, né?

Thays: Fora, a tua participação no projeto, quais foram os outros casos e circunstâncias nas quais ti precisou ler?

Simone: Ah... a mais que eu gosto até hoje é a minha bíblia... essa daí é minha amiga e nunca me abandonou... na hora que tu tá lá naquele momento de tristeza tu vai lá e pede: senhor, me dá uma palavra de conforto pro meu coração... tu não vai querer pegar um livro desse qualquer, eu vou pegar minha bíblia...

Thays: Quis são os tipos de texto que você precisa escrever na prisão?

Simone: Acho que são mais reflexões, quando eu tô triste e lembro das cadeia que eu passei que foi a 7, a provisória, o fechado... Eu falo pras menina, né? se eu fosse fazer, se eu poder... se eu pudesse escrever meu livro, acho que eu contaria tudo sobre a minha vida que vivi na cadeia, vivi muitas coisas...

Thays: Seria muito bom...

Simone: Eu falei pra elas, foram muitas coisas que eu vivi, chorei e ri...

Thays: Seu livro seria maravilhoso..

Thays: Só para concluirmos, como é que funcionava o projeto lá no fechado?

Simone: Elas chamavam a gente, aí elas falavam pra nós escrever os livro que a gente queria, aí tinha um monte de livro lá, a gente escolhia.. aí depois que a gente se apresentava a gente fazia uma redação e davam uns papel pra nós, quem era o autor:? Quem eram os personagem, entendeu?

Thays: Você escrevia um resumo ou relatório, você lembra como era o texto que você escrevia?

Simone: Não... só mandavam a gente escrever porque ia direto pro juiz... porque foi ele quem criou esse projeto... entendeu?

Thays: Ah, sim... Tudo bem, muito obrigada pela entrevista....

Participante da pesquisa: Edmara

Pena total: 8 anos e 10 meses

Tempo cumprido no regime semiaberto: 9 meses

Artigos dos crimes cometidos: 33 e 14

Thays: A senhora participou do projeto de remição pela leitura?

Edmara: É, tudo que é pra remir pena eu faço que é pra ir diminuindo. O ENEM, tudo eu participei. Aí eu fiz o ENEM, leitura pra remir, ninguém passou daqui.

Thays: A senhora já conseguiu remir alguma pena pela leitura?

Edmara: Já... já tá remindo pela leitura, é quatro dia pra remir pela leitura. aí eu fiz informática pra remir, fiz artesanato, fiz um auxiliar de cabelereiro, fiz de copeira, tudo pra remir e:: não tem mais nada pra remir agora. Só a leitura e o trabalho, o trabalho que a gente fica trabalhando... Aí para o mês já vai começar o artesanato aí já vou participar.

Thays: Considerando que a senhora já está participando desse projeto de remição pela leitura, né? Quando eu falo em leitura para a senhora agora o que isso significa?

Edmara: Não é porque eu já gostava de ler né? Aí... com a leitura é bom que a gente vamo remir a nossa pena e segundo que passa o tempo também. Você começa a ler, começa a ler, quando pensa que não já é chamada, tá na hora de chamada.

Thays: A senhora acha que a rotina fica menos pesada com a leitura?

Edmara: Isso... você pega no livro pra ler, distrai porque não tem nada pra fazer, ou tu almoça, merenda e dorme né? Deita...

Thays: A senhora trabalha fora?

Edmara: Não, fico só aqui dentro porque eu não quero sair com uma carta falsa né? Então eu prefiro sair mesmo tendo cumprido a minha pena aí lá fora eu começo do zero minha vida.

Thays: A senhora sai aos fins de semana para visitar os parente?

Edmara: ÀS vezes, no sábado e no domingo.

Thays: A senhora gosta desses dias?

Edmara: Não, porque é poucos dia, a gente só faz sofrer e gastar. Às veze eu vou, às veze eu não faço questão de ir não, só se eu tiver alguma coisa mesmo pra resolver muito importante assim na minha família eu vou, mas fora isso eu prefiro ficar porque não compensa você ir sábado pra voltar domingo.

Thays: Antes da senhora cumprir pena, em quais situações a senhora escrevia, assim, tinha contato com a escrita?

Edmara: Na minha casa? Antes de eu ser presa?

Thays: Eh... que a senhora lembre.

Edmara: É que lá no quilômetro 8, onde eu estava no regime provisório, quando eu cheguei não tinha isso aí não... tinha aula, mas eu já tinha estudo né, era pra quem não tinha. Eu gostava de ler desde criança mesmo, já é de mim. Aqueles gibi, né? Que a gente chamava antigamente, eu gostava de ler, isso e eu lia essas da novela né? Que tinha aquelas revista...

Thays: E a escrita? A senhora só escrevia na escola ou escrevia em casa também?

Edmara: Eu sempre gostei de escrever e ler, ler e escrever.

Thays: É? Mas quais os textos que a senhora gosta de escrever?

Edmara: Eu gosto de poemas ...

Thays: Assim, depois que a senhora entrou aqui, a senhora acha que aumentou ou diminuiu seu interesse pela leitura?

Edmara: Aumentou porque não tem nada pra fazer, em casa não... você tem que fazer: lavar, passar, cuidar de casa e eu trabalhava mais na rua. Eu me envolvi nisso não sei por que, porque eu nunca precisei fazer isso, eu sempre trabalhei, desde os doze anos de idade. Eh... com quarenta e sete anos, que eu fui me envolver com isso, já velha... entendeu? Primeiro eu fui presa com uma arma que um rapaz colocou na minha casa, aí eu não sabia que ele tinha guardado, aí alguém denunciou, aí eu disse que era minha porque eu não sabia o que falar.

Thays: A senhora ler quantas vezes por dia? Quantas horas?

Edmara: Todo dia eu leio... De tarde eu durmo, mas eu leio muito de manhã e à noite. Eu leio mais a bíblia... Eu tô lendo vários capítulo da bíblia. Eu tô lendo a bíblia porque não tem mais livros pra ler. E eu tenho medo de pegar esses livro, assinar pra levar e alguém mexer e eu que vou ficar responsável por eles, entendeu?

Thays: É verdade...

Edmara: E a bíblia não, a bíblia é minha e eu leio a hora que quero...

Thays: A senhora já participou quantas vezes do projeto?

Edmara: Só uma...

Thays: Quanto tempo a senhora participou do projeto?

Edmara: Pra ler? Tava faltando quatro dia pra ter a leitura quando a menina me falou, a dona F aí eu disse: Ah, eu quero. Aí ela falou: “você não vai conseguir decorar um livro em quatro dias e aí resumir ele”. Aí eu disse: Por favor, me dê essa chance. Aí ela disse: “eu vou lhe dar, mas você não vai conseguir.

Thays: Mas e aí, a senhora conseguiu?

Edmara: Consegui... Eu li um romance do Tenório Telles, aí eu consegui... Muito legal esse livro, qualquer dia desses tu ler ele... Eu tinha que falar tudo... quando ele nasceu, aí graças a Deus que eu consegui remir.

Thays: Que bom!

Edmara: Eu falei tudinho... o Tenório Telles nasceu em Rio Purus, isso tudinho, né? A biografia...

Thays: A senhora falou da biografia?

Edmara: Isso, primeiro foi a biografia, formado em Letras pela UFAM, Direito pela UFAM... foi bacana, aí eu consegui... Como eu tinha escolhido um romance, agora eu escolhi uma passagem bíblica de Daniel...

Thays: Ai que legal...

Edmara: É Daniel, de um a doze, o capítulo de Daniel né? Aí eu já consegui, tá tudo aqui.

Thays: A senhora vai escrever uma resenha, um relatório ou um resumo?

Edmara: É um relatório, eu já fiz...

Thays: Como a professora lhe ensinou a fazer?

Edmara: Primeiro você vai fazer tudinho a resenha, aí vai resumir aquilo que você fez, que eu já fiz né? Aí no dia da leitura a gente entrega o livro pra professora aqui aí vai ter que falar aqui sem nada na mão, aí as pessoas vão ficar ali te olhando.

Thays: Quantas pessoas têm?

Edmara: Até agora sou umas quatro ou é cinco...

Thays: Quem avaliou a senhora na banca do projeto de remição?

Edmara: Naquele dia que a gente fez, que só foi uma né? Essa é a segunda que vou fazer.

Ah... vem bastante pessoas pra cá?

Thays: É a professora do projeto quem avalia?

Edmara: Não:: é o pessoal da secretaria, vem o secretário, veio na época, não sei esse ano, porque mudou de secretário, né? Aquele primeiro que tava veio, veio o capelão da igreja, a esposa dele porque há pessoas que escolhem bíblicos, outras escolhem romance, aí tem um jurado que é a advogada mais uma bancada de pessoas... a professorinha não se mete não, ela fica só olhando... A professorinha o trabalho dela é só incentivar a pessoa que não gosta né? E incentivar ela a fazer, mas eu não, quando eu vi eu disse logo: coloque o meu nome.

Thays: Em quais situações a senhora precisou escrever aqui na prisão? Em quais circunstâncias a senhora percebeu que precisou da escrita?

Edmara: Não:: eu li um livro, resumi e escrevi, normal...

Thays: Sim, mas fora esse momento, a senhora escreveu outros textos?

Edmara: Fora essa leitura agora que vai ter outra leitura que eu escolhi Daniel..

Thays: Agora que a senhora vai escrever?

Edmara: A segunda... Dão um papel pra gente assim branco, sem nada escrito né? Aí você vai fazer a biografia e depois vai resumir... vão dar em branco e a gente vai fazer aqui...

Thays: Antes de participar desse projeto, o que a senhora achava sobre a leitura?

Edmara: É como eu te falei, eu sempre gostei de ler e de escrever né? Aí pra mim foi fácil

Thays: Quem era a dona E antes do projeto?

Edmara: Era dorminhoca né? (risos) Queria só dormir né? agora não tem livro pra ler, a gente vai lendo...

Thays: Como a senhora se sente após a participação no projeto?

Edmara: Eu incentivo as colega a fazerem, mas é um pouco difícil porque elas não querem, elas não conseguem memorizar as coisa...

Thays: Então hoje você se sente uma motivadora?

Edmara: É como eu te falei, né? quatro dia é quatro dia, se você tem um mês e quatro dia, se você ler aí você só vai ter um mês, né?

Thays: Como a senhora se sente após ter participado do projeto?

Edmara: Eu me sinto normal porque eu já gostava de ler... é melhor, né? porque a gente se distrai. E as pessoa vê que você tá com vontade de sair, né?

Thays: E porque a senhora fica mais perto da porta da liberdade, né?

Edmara: É, e as pessoas vê que você tá querendo mudar, tá com vontade de sair... Se tudo que tu fizer pra remir, se tudo que tu tivesse pra remir você entrar pra remir as pessoa vão ver que tu tá com vontade de ir embora... Agora se tu fica só dormindo, né? deitada....

Thays: Tem gente que gosta de ficar aqui?

Edmara: Tem... têm pessoas que gostam daqui, que já se acostumou, a pessoa mais antiga aqui sou eu. Porque as outras pegam logo cartinha de trabalho e vai embora né? Mas eu não vou pegar uma cartinha de trabalho... eu queria era pegar uma verdadeira, entendeu? Porque eu sempre trabalhei como autônoma, sempre trabalhei pra mim mesmo, sempre fui patroa de mim, entendeu? É muito difícil você chegar e pedir um trabalho honesto pra uma pessoa que vê que você é ex-presidiária. Por que você não pediu antes? Quando você era limpa, tinha ficha limpa, né? A pessoa, o empregador, no caso, vai dizer: - poxa, essa menina me viu tantos anos, morou tantos anos perto de mim, nunca veio num mercadinho procurar trabalho... Agora que ela tá presa, que já é ex-presidiária e agora quer trabalhar, aí não dá...Então eu prefiro continuar no meu cotidiano, né? Quando eu sair, que eu trabalhava com materiais de limpeza, desinfetante, essas coisa...

Thays: Ah... a senhora sabe?

Edmara: Tenho muitos cliente que dizem: - “ Oi, e aí? Tu fez Aí eu digo: não, só quando eu sair. Eu trabalhava com joia, que eu vendia joia.... Na hora que eu chegar lá na minha colega que fornecia, que é lá no centro né? O marido dela tem muita confiança em mim, ele me ajuda. Eu vou continuar no meu cotidiano, vendendo meu desinfetante, trabalhando com joia.

Thays: Assim, o que significa o projeto de remição de leitura para a senhora?

Edmara: Esse projeto é como eu te falei ele é pra remir, então a gente faz pra remir, aqueles que não gostam de ler, vão ter que gostar, porque eles vão ter que ler. Eu não vou ficar lendo pra eles ficarem ouvindo eu ler, ele mesmo vai ter que ler, com a boca dele.

Thays: Analisando bem o que a senhora achou desse projeto?

Edmara: Eu achei bom porque é mais uma coisa pra remir, entendeu? Tudo pra remir pra gente é bom, entendeu? Pra quem quer ir embora rápido. Pra quem quer ir rápido é só pegar uma cartinha de trabalho né? Muitos trabalham honestamente mesmo... Eu como sou autônoma posso trabalhar de restaurante, posso abrir um restaurante lá na minha casa. Como eu já tenho facilidade pra conversar com o público, né? Eu não tenho vergonha.

Thays: É só a senhora sair que a senhora continua...

Edmara: Pois é, mas lhe dizer que vou trabalhar para terceiros isso aí eu te garanto que não porque eu já sou acostumada a trabalhar pra mim mesmo.

Thays: Assim, quais são os textos que a senhora escreveu e escreve aqui na cadeia?

Edmara: Essa foi a primeira leitura, no ENEM foi sobre a internet, o que você acha do privado e do não privado... O de vocês lá fora foi antes do nosso....

Thays: Só para finalizarmos, como é que funciona o projeto aqui na unidade?

Edmara: Assim, a professora pergunta quem quer participar, olha, dia 27 é final do mês, aí dia primeiro ela chama nós aqui e pergunta: quem quer participar da leitura? Aí ela vai explicar o significado da leitura, pra que serve esse livro que vamos escolher pra ler que é a remição dos quatro dias, aí ela fala que do dia primeiro até aquele dia lá, se você ler todo dia um capítulo, você vai memorizando e tal, aí você consegue, né? ela não vai chamar nós no dia 24 nem no dia 22, ela vai chamar nós no dia primeiro, aí aquele que quer escolhe o livro e anota o livro. Aí quando tiver faltando três dias pra leitura a gente vem e faz aquilo que eu te falei lá. A data da remição foi adiada porque só tinha eu e ela.

Thays: Aí no fim do mês a senhora entrega o texto?

Edmara: É... no fim do mês já tá tudo memorizado, um dia antes tem que entregar o que tu entendeu, o que tu leu e entendeu. Tu não vai escrever o que tu leu não. Tu vai ler e escrever o que tu entendeu, vai resumir ali, porque se tu for escrever cada livro desse haja folha né? Digamos eu escolhi Daniel, a passagem de Daniel de um capítulo ao doze. Aí eu vou ler de um a doze e vou fechar aquela bíblia lá, aí eu vou escrever o que eu entendi do primeiro capítulo até o doze.

Thays: E a banca, que são aquelas pessoas que vêm pra avaliar a senhora?

Edmara: Isso aí vai da pessoa, eu por exemplo que já conhecia a passagem, eu já fiz, que você viu ali e já entreguei pra ela, entendeu? Eu já entreguei tudinho: biografia, autor, o resumo, tudinho

Thays: Aí a senhora tá aguardando a banca, já?

Edmara: Já, aí quando eles vierem dia 27 eu vou falar o que eu entendo porque o meu resumo já vai tá pronto, já vou apresentar o que já tem. Eu sempre incentivo as menina, mas eles não querem, né?

Thays: Certo, muito obrigada pela entrevista.

Participante da pesquisa: Sibely

Pena total: 8 anos e 10 meses

Tempo cumprido: 2 anos e três meses

Início de cumprimento da pena: 2011

Artigos dos crimes cometidos: 33 e 14

Thays: Dona Sibely, como é a sua participação no projeto da remição?

Sibely: Bem, a remição serve muito bem pra mim, nós estamos nos esforçando, eu estou me esforçando né? Pra mim fazer a diferença lá fora, dentro da sociedade, né? Então, a remição da leitura ela vem me ajudar porque eu ficava lá no fechado e me ajudou muito a remir, então, a minha pena de 11 anos e 8 meses, e eu tô aqui pra mim ser ajudada né? e conhecer mais, conhecer a atividade, eu estudo também aqui...

Thays: Antes de vir pra cá a senhora veio de qual unidade?

Sibely: Aqui mesmo, na unidade Anísio Jobim..

Thays: Faz quanto tempo que a senhora está aqui?

Sibely: Vai fazer seis meses dia 10...

Thays: Qual o seu artigo?

Sibely: Meu artigo é tráfico e porte de armas

Thays: Já respondeu por outro crime antes?

Sibely: Não, é a minha primeira cadeia e eu estou respondendo ela faz quatro anos... Em 2013 sai sem assinar e fui recolhida...

Thays: A senhora já remiu quanto tempo?

Sibely: Aqui eu tô remindo...

Thays: Faz quanto tempo que a senhora anda em reclusão?

Sibely: Assim como?

Thays: Desde o dia que prenderam a senhora, somando tudo, faz quanto tempo que está aqui?

Sibely: No total? Faz quatro anos....

Thays: Já tem previsão pra saída?

Sibely: A doutora A disse que meu aberto sai dia em 2018, mas pode sair esse ano ou no começo do ano de 2018. Mas ela deixou bem claro que 2018 meu aberto sairia. Então eu tenho que esperar né? Já esperei muito, já passei longe né? então eu tô aqui esperando e eu creio que eu vou terminar minha pena, eu tô esperando na paciência...

Thays: A senhora participa do projeto de remição?

Sibely: Aqui eu estudo, tô fazendo a 8ª série porque eu tinha parado na 5ª aí eu tô estudando aqui pra estudar lá fora e quero continuar lá fora, né? Porque agora a gente tem que estudar pra ter menos o primeiro ano, segundo ano pra poder trabalhar né? E eu quero mostrar pra sociedade a diferença, que eu tô aqui dentro, mas foi uma experiência pra mim, não foi nem por causa do meu crime, mas foi uma experiência de conviver com as pessoas, eu confiar nelas, delas confiarem em mim, né? O comportamento é muito importante pra sociedade. Eu quero trabalhar, ter uma vida diferente, que o que passou, passou, já foi.. quero uma nova vida, uma nova história, né?

Thays: Assim... a senhora parou na 5ª série...

Sibely: Isso...

Thays: A senhora já fez quantas séries na prisão?

Sibely: Quando eu estudei no fechado, lá no Anísio, eu tava fazendo a quinta, então, ano passado eu tava fazendo a sexta e eu tô fazendo a sétima e a oitava aqui com a professora T...

Thays: A senhora estuda na modalidade da educação de jovens e adultos, né?

Sibely: Isso... Eu participo também de artesanato, o que aparecer pra mim, faço faxina e também trabalho, como eu falei, eu tenho que me ajudar, né? Então eu tô aqui...

Thays: Assim, antes da senhora cumprir pena em quais circunstâncias a senhora lia, em quais situações a senhora lia? Como a leitura tava na sua vida antes da senhora vir pra cá?

Sibely: A leitura? Eu tava na dificuldade mesmo, mas é muito bom você se expressar, você ter mais conhecimento e estudar, porque eu estudo muito a bíblia, então eu já tenho essa prática, né? de leitura...

Thays: Então assim, a senhora lembra se antes tinha mais tempo pra ler, como era a vida de leitura lá fora?

Sibely: Lá fora eu não tinha esse tempo pra ler, nem a palavra de Deus nenhum livro, como eu falei, foi na cadeia que eu vim aprender a conhecer a mim mesmo e conhecer a atividade de ler, conhecer a palavra de Deus, que eu não conhecia né? então eu tô aqui pra mostrar pra sociedade que a gente tá aqui dentro pra aprender, pra ter entendimento, conhecimento, então eu creio que vou sair daqui pra fazer a diferença no meio da sociedade.

Thays: E antes da senhora vir pra cá, a senhora lembra se escrevia algum texto?

Sibely: Eh.. eu sempre fazia redação que a professora mandava, sobre a leitura... Eh eu fazia sobre a leitura... Agora minha redação vai ser o que Deus espera de mim que é a bíblia, que é a leitura né? O que Deus espera de mim... Então eu fiz um texto lá que fala sobre o amor, os mandamentos, e o bom samaritano, então eu espero que vai sair.

Thays: Assim, fazendo uma comparação leitura e escrita antes, a intensidade era maior ou menor depois do cárcere?

Sibely: Depois de eu ter ido pra cadeia?

Thays: Eh... assim, por exemplo, como é que a senhora lembra da escrita e da leitura da sua vida antes de ser presa?

Sibely: Pelo que eu me lembro... antes de ser presa eu não tinha essa prática... depois de ficar cumprindo pena aí foi que eu vim eh... conhecer, ler as coisa boa, porque quando eu tava lá fora eu vivia uma outra vida, queria saber do crime, daquelas coisa que não agrada a Deus e também não agrada a sociedade, porque eu não tinha essa prática de ler um livro...

Thays: A senhora acha que lia mais no fechado ou está lendo mais no semiaberto?

Sibely: Olha, eu lia lá e aqui, mesmo na provisória que eu passei um ano, eu não (frase incompleta silenciamento, infere-se que ela ia dizer que lá não fazia isso), eu estudava na provisória, olha eu passei pela sete, passei um ano na sete, foi quando vim pra cá [...].