

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GIULIANA BORGES ROBALLO

LEITURA E CÁRCERE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROGRAMA DE
REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA

CURITIBA

2025

GIULIANA BORGES ROBALLO

LEITURA E CÁRCERE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROGRAMA DE
REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Cloris Porto Torquato.

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Roballo, Giuliana Borges

Leitura e cárcere : análise das práticas de leitura no programa de remição de pena pela leitura. / Giuliana Borges Roballo. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Cloris Porto Torquato.

1. Leitura. 2. Prisão. 3. Remição (Direito penal). I. Torquato, Cloris Porto. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GIULIANA BORGES ROBALLO**, intitulada: **LEITURA E CÂRCERE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROGRAMA DE**

REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA, sob orientação da Profa. Dra. CLORIS PORTO TORQUATO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica

01/07/2025 03:09:19.0

CLORIS PORTO TORQUATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/06/2025 15:13:29.0

MARIA INÊS BATISTA CAMPOS NOEL RIBEIRO

Avaliador Interno Pós-Doc (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

23/06/2025 18:22:14.0

LIGIA NEGRI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 461380

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 461380

*Ao meu avô, João Batista Borges, que fazia
palavra cruzada todo dia, transformava ferro em
artesanato e sabia consertar qualquer coisa na sua
oficina. O primeiro cientista que conheci.*

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não existiria sem a admiração que sinto por minha mãe, Roberlayne, minha maior apoiadora, ao mesmo tempo que minha maior inspiração. Sou o que sou hoje por causa dela e de meu pai, Gustavo, que toda semana perguntava “como estava meu mestrado”, uma preocupação puramente amorosa. Posso dizer agora que ele está muito bem, pai. Agradeço também às minhas irmãs, Giovana e Gabriela, por todo dia me tirarem da seriedade do ambiente acadêmico. Sem o tempo que passo com elas, assistindo aos filmes mais bobos, comendo nossas comidas favoritas e passeando pelos cafés mais legais — e algumas vezes superfaturados — da cidade, o fôlego para esta escrita teria se esgotado lá pela página 20. Esse agradecimento é estendido aos demais familiares e amigos, como minhas avós, Reumilda e Sueli, meu avô, João, meus sogros, Jean e Edna, meus cunhados, Vicente e Douglas, e minha amiga-irmã, Sofia. Todos compõem, juntos, a minha história.

Aos professores que fizeram parte da trajetória desta pesquisa, meu muito obrigada por compartilharem suas palavras de forma tão caridosa. Cada enunciado aqui foi formado pelos seus.

Agradeço à CAPES, por ter me garantido um primeiro ano de pesquisa com uma dedicação exclusiva ao trabalho acadêmico. Aos profissionais do Departamento Penitenciário, da Penitenciária Feminina do Paraná e do Comitê de Ética da UFPR, que me auxiliaram nos processos burocráticos e aparentemente complicados (no fim, não são tanto assim... Aos futuros pesquisadores: é possível!) para autorizações de pesquisa, meu agradecimento por permitirem que essas ideias saíssem do papel.

Agradeço imensamente às leitoras privadas de liberdade que permitiram a leitura e análise de suas resenhas. Espero poder retribuir — pelo menos um pouquinho — com minha escrita a solidariedade e o compartilhamento de conhecimentos tão valiosos. Esta pesquisa não existe sem elas e suas leituras únicas.

Por fim, meu companheiro da vida, dono de 90% dos livros aqui citados, Mitsuo Florentino, é quem me ensinou sobre o amor, tão comentado ao longo deste texto. Aprendemos juntos a compartilhar, a trocar risadas, a nos confortar, a pesquisar, a ser adultos responsáveis, a enfrentar nossos medos, a pensar sobre o mundo, a escrever uma dissertação... Coisa boa saber que nunca nos daremos por satisfeitos: vamos para sempre descobrir o desconhecido juntos.

RESUMO

Esta pesquisa analisa diferentes enunciados que compõem a *remissão de pena pela leitura* no Brasil, política que permite que pessoas privadas de liberdade diminuam até quatro dias de sua pena após lerem um livro e terem seu relatório (geralmente em formato de resenha) aprovado por responsáveis pela validação da remissão. O *corpus* de análise é composto de normativas que disciplinam a remissão de pena pela leitura no Brasil e resenhas produzidas por leitoras privadas de liberdade para fins de remissão na Penitenciária Feminina do Paraná, durante o ano de 2024. O trabalho tem como objetivo analisar as práticas de leitura no cárcere a partir dos questionamentos: 1) de que forma as perspectivas das normatizações e das leitoras sobre a leitura coexistem no contexto da *remissão de pena*?; 2) como a norma é assumida por essas leitoras e por quem os avalia?; e 3) há nas resenhas produtos da *remissão de pena pela leitura* a expressão verbalizada do ato individual e único de cada leitura? A pesquisa inicia com uma retomada histórica sobre a constituição do poder punitivo e do cárcere, no Brasil e no mundo, baseada em perspectivas críticas a respeito dessas instituições. Os referenciais teóricos para essa revisão são Zaffaroni (2013), Melossi e Pavarini (2014), Davis (2020), entre outros. Em seguida, é analisado o histórico de documentos que normatizam essa prática de remissão, a partir de Godinho e Julião (2022), dando especial atenção às orientações a respeito da aquisição dos livros para a leitura no cárcere; ao frequente interesse de políticos e representantes religiosos na leitura na prisão; ao uso constante de expressões como “transformação”, “elevação intelectual” e “aperfeiçoamento intelectual” nos textos orientadores; e à forma como a leitura é colocada como alternativa à educação formal e destinada apenas aos presos alfabetizados na Lei estadual paranaense Nº 17.329, de 2012, legislação pela qual as práticas de leitura nos presídios paranaenses são organizadas. Na sequência, passamos para a análise de seis resenhas produzidas por pessoas privadas de liberdade no programa de *remissão de pena pela leitura*. Nessa análise, ressaltamos de que forma a organização normativa da leitura e o ato próprio individual de cada leitora compartilham o espaço da produção do texto. Notamos como as resenhas estabelecem diálogos com o livro lido, até mesmo por recursos estilísticos utilizados por suas autoras. Observamos também o modo como a leitura é valorada como caminho para uma transformação pessoal, semelhante ao que fazem as normatizações, e a forma como essas leitoras expandem o contexto dialógico das obras, atribuindo significados únicos a partir de suas experiências singulares como mulheres encarceradas no século XXI. Percebemos, especialmente, como o espaço geográfico do cárcere se faz presente nas leituras, e como as resenhas apresentam-se, dessa forma, como um lugar para que essas leitoras compartilhem sua vivência com os interlocutores. Concluímos, a partir das análises, que as singularidades das leituras não são valorizadas pelos parâmetros avaliativos da *remissão de pena*, que parecem associar a “compreensão do livro” aos resumos de seus enredos, não às interpretações únicas das leitoras. Ainda, consideramos que a leitura das resenhas por parte dos responsáveis pela institucionalização da política de *remissão de pena pela leitura* pode trazer contribuições muito significativas, na medida em que representam a realidade da leitura no cárcere pelos seus agentes — as leitoras. Todas as análises têm como norte metodológico a análise dialógica de discurso baseada nos escritos de Mikhail Bakhtin, tais quais *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), *Os gêneros do discurso* (2016), *Teoria do romance I* (2015) e os textos sobre Dostoiévski compilados em *Estética da criação verbal* (2011).

Palavras-chave: Leitura. Prisão. *Remissão de pena pela leitura*. Análise dialógica de discurso.

ABSTRACT

This research analyzes different utterances that constitute *sentence remission through reading* in Brazil, a policy that allows people deprived of liberty to reduce their sentence by up to four days after reading a book and having their report (usually in review format) approved by those responsible for validating the remission. The *corpus* of analysis is composed by regulations that govern *sentence remission through reading* in Brazil and reviews produced by readers deprived of liberty for the remission at the Penitenciária Feminina do Paraná, in 2024. The study aims to analyze reading practices in prison based on the following questions: 1) how do the perspectives of the norms and of the readers on reading coexist in the context of *sentence remission*?; 2) how is the norm assumed by these readers and by those who evaluate them?; and 3) do the reviews — product of *sentence remission through reading* — verbalize the individual and unique act of reading? The research begins with a historical overview of the constitution of punishments and prison in Brazil and worldwide, drawing on critical perspectives on these institutions. The theoretical references for this review are Zaffaroni (2013), Melossi and Pavarini (2014), Davis (2020), among others. Then, the study examines the history of documents that regulate this remission practice, based on Godinho and Julião (2022), with special attention to the guidelines regarding the acquisition of books for reading in prison; the frequent interest of politicians and religious representatives in reading in prison; the recurrent use of expressions such as “transformation”, “intellectual elevation” and “intellectual improvement” in guiding texts; and how reading is positioned as an alternative to formal education and restricted to literate people in Paraná state law No. 17,329 of 2012, legislation by which reading practices in Paraná prisons are organized. Next, we move on to the analysis of six reviews produced by people deprived of liberty in the *sentence reduction through reading*. This analysis highlights how the normative organization of reading and the individual act of each reader coexist within the space of text production. We note how the reviews establish dialogues with the book read, also through stylistic resources used by their authors. We also observe how reading is valued as a path to personal transformation, like what standardizations do, and how the readers expand the dialogical context of the book, attributing unique meanings grounded in their singular experiences as women incarcerated in the 21st century. We notice how the geographic space of the prison is present in the readings and how the reviews function as a place for these readers to share their experiences with the interlocutors. We conclude, based on the analyses, that the singularities of the readings are not valued by the evaluation parameters of *sentence remission*, which seem to associate the “understanding of the book” with plot summaries rather than unique interpretations of the readers. Furthermore, we consider that the reading of the reviews by those responsible for implementing the *sentence remission through reading* policy can bring very significant contributions, as these texts represent the reality of reading in prison as experienced by its primary agents — the readers. All analyses are guided by the methodological framework of dialogic discourse analysis, based on the writings of Mikhail Bakhtin, such as *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), *Os gêneros do discurso* (2016), *Teoria do romance I* (2015), and the texts on Dostoevsky compiled in *Estética da criação verbal* (2011).

Keywords: Reading. Prison. *Sentence remission through reading*. Dialogic discourse analysis.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE LEITURA NA PENITENCIÁRIA FEMININA DO PARANÁ	32
TABELA 2 – REMIÇÃO PELA LEITURA SPF 2015-2019	66
TABELA 3 – NORMATIVAS QUE DISCIPLINAM A REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA A NÍVEL NACIONAL OU ESTADUAL	68
TABELA 4 – PROJETOS DE LEI EM TRÂMITE NO CONGRESSO NACIONAL PARA A INSTITUIÇÃO DA REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA NA LEP	69
TABELA 5 – CODINOME DAS AUTORAS E LIVROS RESENHADOS	99
TABELA 6 – CLASSIFICAÇÃO DOS LIVROS POR MEIO DOS DESCRITORES DO <i>GOOGLE LIVROS</i> , DA <i>AMAZON</i> E DAS CATEGORIAS UTILIZADAS NA PESQUISA DO GRUPO EDUCAÇÃO NAS PRISÕES	102

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CATEGORIZAÇÃO DAS RESENHAS PARA A ANÁLISE.....	34
FIGURA 2 – FORMULÁRIO PADRÃO PARA VALIDAÇÃO DOS RELATÓRIOS.....	67
FIGURA 3 – FORMULÁRIO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE LEITURA.....	67
FIGURA 4 – CAPA DO LIVRO <i>OUTRO COMO EU SÓ DAQUI A MIL ANOS</i>	104

LISTA DE SIGLAS

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
DEPPEN – Departamento de Polícia Penal do Paraná
GEDUC – Grupo de Atuação Especial de Educação
INAF – Instituto de Alfabetismo Funcional
ITTC – Instituto Terra, Trabalho e Cidadania
LEP – Lei de Execução Penal Nº 7.210
PFBRA – Penitenciária Federal em Brasília
PFCAT – Penitenciária Federal de Catanduvas
PFCG – Penitenciária Federal em Campo Grande
PFMOS – Penitenciária Federal de Mossoró
PFP – Penitenciária Feminina do Paraná
PFPV – Penitenciária Federal em Porto Velho
PL – Projeto de Lei
SENAPPEN – Secretaria Nacional de Políticas Penais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DE DISCURSO (OU: A LEITURA AMOROSA DA PALAVRA DO OUTRO).....	21
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DAS RESENHAS	28
2 PODER PUNITIVO E PRISÃO	36
2.1 SOBRE O PODER PUNITIVO (OU: ORDEM E PROGRESSO).....	40
2.2 SOBRE A PRISÃO (OU: PRISÃO E POBREZA).....	52
3 ORIENTAÇÕES NORMATIVAS DA <i>REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA</i>	63
3.1 A AQUISIÇÃO DE LIVROS	70
3.2 A RELIGIÃO E A BÍBLIA	73
3.3 “APERFEIÇOAMENTO INTELECTUAL”: LEITURA QUE TRANSFORMA.....	76
3.4 A LEI PARANAENSE	84
3.4.1 Leitura, educação e alfabetização na Lei estadual do Paraná Nº 17.329.....	86
4 AS RESENHAS	99
4.1 ANÁLISE DAS RESENHAS	106
4.1.1 As relações dialógicas entre o ler e o produzir.....	107
4.1.2 A leitura pelo olhar de quem lê	113
4.1.3 “Não há limites para o contexto dialógico”.....	118
4.1.4 Leitura e cárcere.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

David Foster Wallace é um autor o qual não estudo nesta pesquisa. Ele parece, na realidade, um tanto quanto distante de todos os principais referenciais teóricos para este trabalho. Mas é no seu famoso discurso “Isto é água” que encontrei uma ideia central do que motiva a proposta desta dissertação de Mestrado. Destinada a uma turma de formandos de um curso de Ciências Humanas, o escritor estadunidense começa sua fala com uma parábola sobre um peixe mais velho que cumprimenta dois mais novos dizendo “Bom dia, meninos. Como está a água?”, ao passo que os peixinhos se entreolham e perguntam “Água? O que diabos é isso?”. Sua intenção com a história é mostrar como às vezes a realidade mais óbvia e onipresente é, na verdade, a mais difícil de ser reconhecida.

O autor segue o discurso falando sobre uma certeza quase que automática que costumamos ter, negligenciando justamente a obviedade de sua falácia: a crença de que somos o centro absoluto do universo, a configuração padrão que faz com que enxerguemos todas as experiências sob o prisma de nosso ser. Para nós, pesquisadores das Ciências Humanas debruçados a entender as humanidades e suas diferentes perspectivas de vida, cultura e sociedade, pode parecer *óbvio* que uma visão autocentrada é uma ilusão. Isso não significa, porém, que não somos seduzidos uma vez ou outra por uma cosmovisão monológica sobre o mundo. Um exemplo prático: se quatro anos atrás alguém me pedisse para descrever uma pessoa lendo, com certeza viria à minha mente a imagem de uma pessoa jovem, em uma poltrona confortável, uma luz quente focalizando a leitura e uma xícara de café ou chá apoiada em uma mesa pequena ao lado da cadeira. Na minha imaginação, essa pessoa estaria provavelmente lendo algum livro literário ou um livro teórico para seus estudos. Sem querer, e em uma situação que parece muito inofensiva, tudo que descrevi gira em torno da minha experiência, o que eu imagino como uma boa leitura — para *mim*. Mas o *óbvio*, e um fato que faz parte desta pesquisa, é que esse cenário não é universal: pessoas leem nos mais diferentes ambientes, das mais diferentes formas.

Uma outra obviedade importante de se estabelecer para esta pesquisa é o fato de que prisões existem. De tão óbvio, muitas vezes nos passa despercebido. É completamente arbitrário: sabemos que as prisões estão lá, sabemos que existem indivíduos privados de liberdade, podemos até refletir sobre os problemas estruturais do cárcere, mas seria enganoso falar que pensamos frequentemente em como é a vida em uma prisão — principalmente se estamos em um contexto de completo afastamento com relação a elas, se não conhecemos

ninguém preso, se nunca entramos em um ambiente de privação de liberdade. Para quem não compartilha essa realidade, a prisão muitas vezes não parece parte do mundo.

Entender a tendência de ignorarmos o óbvio não é uma tarefa fácil. Muitas vezes significa um choque entre realidades. É como levar uma bolada na cara quando você nem tinha percebido que os outros jogavam futebol.

No final de 2020, com muitas aulas suspensas por conta da pandemia da Covid-19, decidi aproveitar um tempo que me sobrava para resolver duas fortes autocríticas a que me atribuía: 1) sentia que não lia tanto quanto se espera de uma estudante de Letras; 2) achava errado me proclamar feminista sendo que não havia lido autoras importantíssimas para o movimento, mesmo tendo todo o acesso a essas obras. Foi muito oportuno, portanto, quando minha amiga Sofia, formada em Direito, comentou comigo que havia começado a ler um livro da Angela Davis chamado *Estarão as prisões obsoletas?*. Decidi acompanhá-la. Não sabia sobre o que era o livro, apenas me motivava entrar finalmente em contato com a autora.

Tenho muita sorte de ter pais que ensinaram a mim e às minhas irmãs a pensar criticamente sobre a realidade. Desde sempre as conversas sobre política, economia e sociedade fizeram parte da nossa rotina. Aprendi com eles sobre a violência policial, sobre os absurdos da defesa da diminuição da maioria penal. Aprendi com minha mãe, que foi Secretária de Educação de Curitiba, sobre como a vulnerabilidade social adentra os muros da escola, sobre como uma boa educação deve atentar ao seu entorno escolar, sobre a falácia da igualdade e a importância de políticas equânimes. Foram muitas as boladas na cara promovidas pelos meus pais ao longo da minha vida. Mesmo assim, a leitura da obra de Davis acertou-me em cheio no nariz. Não era para menos. Logo no início do livro a autora já afirma que tem esperança de que a obra “encoraje os leitores a questionar suas próprias certezas a respeito das prisões” (Davis, 2020, p. 10) — e já deu para perceber que questionar certezas foi uma atividade importante para o desenvolvimento desta dissertação.

Trazendo dados sobre a realidade estadunidense, Davis nos lembra de uma obviedade facilmente ignorada: as prisões não surgiram do nada. Houve uma época em que elas não eram tantas, em que o número de pessoas presas era muito menor. A primeira prisão da Califórnia, por exemplo, foi construída em 1852, e em mais de 100 anos foram “apenas” 14 novas unidades prisionais inauguradas. A partir da década de 80 do século passado, contudo, o número de prisões do estado dobrou, e nos anos 90 mais 12 foram abertas. Em 2002, ano de lançamento do livro, havia “33 penitenciárias, 38 campos de detenção, 16 instituições correcionais comunitárias e cinco pequenas instituições para prisioneiras mães na Califórnia” (Davis, 2020,

p. 13). Davis afirma que seu objetivo com esse quadro geral do sistema penitenciário californiano é mostrar como foi fácil produzir prisões e indivíduos aprisionados em larga escala em um curto período, com o consentimento da população, sem que se parasse para questionar o motivo do aumento repentino: “É como se a prisão fosse um fato inevitável da vida, como o nascimento e a morte” (Davis, 2020, p. 16).

É claro que a Califórnia é muito longe do Brasil, e os problemas socioeconômicos de um país como os Estados Unidos não são os mesmos do nosso país, mas a realidade de nosso sistema penal infelizmente compartilha muitos pontos com a estadunidense: a população carcerária brasileira cresceu mais de 700% entre 1990 e 2016, passando de 90 mil para mais de 726 mil pessoas privadas de liberdade (Santo, 2019, p. 5). Em um período parecido, entre 1991 e 2016, a população brasileira total teve um crescimento de aproximadamente 29,92%, indo de 146 milhões de pessoas para 190 milhões, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE¹. Uma desproporção considerável.

Entre muitas reflexões, a leitura da obra de Davis me fez perceber uma dura verdade: o motivo de eu nunca ter notado de maneira mais pessoal esse aumento da população carcerária é o fato de eu, como mulher branca, de classe média, com ensino básico e superior completos, estar distante dessa realidade. De fato, as características demográficas da população prisional brasileira divulgadas pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), referentes ao segundo semestre de 2023, mostram uma maioria de pessoas pretas ou pardas (471.894 das 683.154 pessoas com informações de cor/raça) e sem o ensino básico completo (das 740.328 pessoas com informação sobre grau de instrução, apenas 107.436 finalizaram a educação básica)². Isso mostra como a obviedade de que não sou o centro do universo, de que pessoas, mundo afora, têm experiências de vida completamente distantes da minha, me passa sutilmente despercebida. Assim como Wallace, tendo àquela certeza automática de autocentrismo: nem ao menos percebi que, conforme o tempo passa, cada vez mais pessoas são presas.

E assim como pessoas presas passam despercebidas, os leitores privados de liberdade também. Esta pesquisa é, portanto, sobre a leitura em lugares não-óbvios.

A remição de pena pela leitura consiste na diminuição em 4 dias do tempo de execução da pena de uma pessoa privada de liberdade que apresentar um relatório sobre uma leitura realizada e tiver esse relatório aprovado posteriormente por um juízo competente. Tomei

¹ O cálculo foi feito a partir dos dados apresentados na tabela “População Brasileira Total (em mil pessoas) – 1980 a 2010”, disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/populacao-total-1980-2010.html>.

² Os dados foram retirados dos painéis estatísticos organizados e disponibilizados pela SENAPPEN por meio da plataforma Microsoft Power BI.

conhecimento dela em 2021, quando, pensando no tema do meu trabalho de conclusão de curso para a disciplina Prática de Pesquisa em Educação, buscava aliar meus interesses recentes nos estudos críticos sobre a prisão com a área de Letras. Comecei, com isso, a duvidar um pouco mais da representação imagética de leitura que sempre esteve em minha mente: em vez da cadeira confortável, da luz acolhedora, da xícara de chá e do quarto de minha casa, a leitura agora aparecia em uma cela ou em uma sala de aula com grades que separam o professor de seus alunos.

Para a pesquisa de meu trabalho de conclusão de curso, busquei primeiramente ler artigos científicos sobre o tema e normativas que orientavam o funcionamento dessa modalidade de remição nos presídios brasileiros. Nesse estudo, comecei a perceber o frequente uso de expressões que valoravam as leituras realizadas pelas pessoas privadas de liberdade e deixavam explícitas determinadas expectativas com relação a elas. Era comum o uso de termos como “humanização” ou “transformação” para falar dos efeitos que a leitura poderia assumir no cárcere. Em uma Nota Técnica de 2020 elaborada pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) sobre o tema — e um dos objetos de análise do meu Trabalho de Conclusão de Curso —, ao serem mencionados os benefícios oportunizados pela leitura, é utilizada a expressão “aperfeiçoamento intelectual”. É clara, dessa forma, a expectativa de que a leitura se apresente às pessoas privadas de liberdade como um caminho em que a linha de chegada se traduz em uma espécie de melhoria de intelectualidade.

Ao mesmo tempo que iniciava minhas pesquisas para esse trabalho, estava lendo *Estação Carandiru*, de Drauzio Varella. Bem diferente da proposta de Angela Davis, Varella apresenta a prisão não com uma exposição crítica sobre sua constituição, mas como um ambiente vivo e cheio de histórias. Cada capítulo foca diferentes experiências que o médico brasileiro vivenciou enquanto trabalhava na Casa de Detenção de São Paulo, no complexo do Carandiru. Essas experiências são sempre colocadas em diálogo com a história de vida de homens privados de liberdade com quem conviveu, dando nome, cara e corpo à parte das vítimas do massacre de 1992, em que 111 detentos do Carandiru foram assassinados pela polícia militar. Em um dos capítulos do livro, Varella comenta sobre a Maria-Louca, típica pinga/cachaça/aguardente produzida artesanalmente nos presídios. Feito um livro de receitas, o doutor narra o processo de confecção da bebida:

O milho de pipoca que a mãe lhe trazia, sem saber a que se destinava, era a matéria-prima de Ezequiel: num tambor grande comprado na Cozinha Geral, juntava cinco quilos de milho, com açúcar e cascas de frutas como melão, mamão, laranja ou maçã. Depois, cobria a abertura do tambor com um paninho limpo e atarraxava a tampa, bem

firme [...]. Durante sete dias a mistura fermenta. [...] Devido à pressão interna, todo cuidado é pouco para abrir o recipiente. Aberto, seu conteúdo é filtrado num pano e os componentes sólidos desprezados. Nessa hora, a solução tem gosto de cerveja ou vinho seco. Um golinho dessa maria-louca amortece o esôfago e faz correr um arrepio por dentro. Cada cinco litros dela, vai virar um litro de pinga, depois de destilada a mistura. Na destilação, o líquido é transferido para uma lata grande com um furo na parte superior, no qual é introduzida uma mangueirinha conectada a uma serpentina de cobre. A lata vai para o fogareiro até levantar fervura. O vapor sobe pela mangueira e passa pela serpentina, que Ezequiel esfria constantemente com uma caneca de água fria. O contato do vapor com a serpentina resfriada provoca condensação [...]. Na saída da serpentina emborcada numa garrafa, gota a gota, pinga a maria-louca. Cinco quilos de milho ou arroz cru e dez de açúcar permitem a obtenção de nove litros da bebida (Varela, 1999, p. 173-174).

Entrando em contato com os procedimentos para a obtenção da Maria-Louca, percebi que com milho de pipoca, restos de frutas, tambores, latas e um maquinário rudimentar fruto de improvisações, pessoas privadas de liberdade realizam processos físicos, químicos e biológicos extremamente complexos, processos os quais eu não faço ideia de como funcionam. A fermentação, destilação, condensação, sem dúvidas são conceitos que não são estranhos, mas que parecem sempre muito teóricos: aprendemos a respeito na escola, sabemos o que é (às vezes), mas dificilmente saberíamos como colocá-los em prática ao desejo de uma bebida destilada.

Foi no confronto com minha ignorância a respeito da fabricação da pinga que encontrei um dos questionamentos que vem seguindo minhas pesquisas a respeito da *remição de pena pela leitura* desde então: como definir quem deve se “aperfeiçoar intelectualmente” e com quais critérios? Ora, se é esperado que pessoas privadas de liberdade leiam para se elevar ou se aperfeiçoar intelectualmente, é implícita a ideia de que suas intelectualidades se encontram em um momento inferior previamente à leitura. O que parece fundar essa necessidade de elevação é uma intelectualidade ligada a determinados conhecimentos escolarizados, como a leitura de obras literárias, científicas e religiosas legitimadas. A leitura do texto, da letra, a leitura da palavra. Mas o que aconteceria se, em uma outra realidade, o critério de hierarquização intelectual fosse outro tipo de conhecimento, como os procedimentos altamente científicos e complexos da feitura de uma pinga artesanal com materiais improvisados? Quem seriam os indivíduos subjugados à categoria menos elevada de intelectualidade?

Pode parecer desconfortável comparar um processo de leitura com um processo de fabricação de pinga, e com certeza não são a mesma coisa. O foco aqui não é igualá-los em uma falsa simetria, o que nem faria sentido visto que estou analisando práticas de leitura, e não de produção de destilados. Mas os conhecimentos mobilizados nesses dois processos podem ser evidenciados para reconhecer a dificuldade por vezes *óbvia* de definir critérios para hierarquizar

intelectualidades. Voltemos aos peixes que não reconhecem água: já sabemos que é óbvio que não somos o centro do universo e, portanto, não conhecemos tudo sobre tudo, mas agora nos confrontamos com a verdade também óbvia de que os outros podem conhecer muito mais do que nós, e nosso ímpeto de querer “elevá-los” intelectualmente parece ser baseado no mito da incapacidade “quase natural do povão”, bem descrito por Paulo Freire: “Incapaz de pensar certo, de abstrair, de conhecer, de criar, eternamente ‘de menor’, permanentemente exposto às ideias chamadas exóticas, o povão precisa de ser ‘defendido’” (Freire, 2011, p. 44-45) — defendido, elevado, transformado, aperfeiçoado.

Foi a partir dessa reflexão que surgiu minha inquietude a respeito dos discursos dentro do contexto da *remição de pena pela leitura* e minha vontade de analisá-los, compreender suas construções, e colocá-los em diálogo, mas um diálogo que também é disputa, confronto. Formada por diferentes vozes sociais, a *remição de pena pela leitura* é orientada e normatizada por documentos oficiais e por profissionais responsáveis pela sua validação, mas é também experienciada, vivida e significada por seus leitores, com suas cosmovisões e leituras de mundo próprias.

A partir desse dualismo, formulei alguns questionamentos que guiaram a presente pesquisa:

- 1) de que forma as perspectivas das normatizações e dos leitores sobre a leitura coexistem no contexto da *remição de pena*?
- 2) como a norma é assumida por esses leitores e por quem os avalia?; e
- 3) há nas resenhas, produtos da *remição de pena pela leitura*, a expressão verbalizada do ato individual e único de cada leitura?

Daí a escolha de fazer dois movimentos de análise nesta dissertação: um com atenção à orientação, ao olhar para um quadro geral das normativas que orientam a *remição de pena pela leitura* desde sua primeira iniciativa em 2009, no Presídio Federal de Catanduvas no Paraná; outro com atenção à experiência, focando as resenhas produzidas por autoras leitoras privadas de liberdade³ da Penitenciária Feminina do Paraná (PFP).

Ambos os movimentos têm como objetivo geral analisar as práticas de leitura no cárcere a partir dos questionamentos elaborados. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos: recuperar historicamente os documentos normativos da *remição de pena pela leitura*; identificar pontos importantes para a compreensão dos sentidos atribuídos à leitura nas normativas; identificar os diálogos entre os documentos, os textos elaborados pelas pessoas

³ Todas são mulheres cisgênero que se identificam com os pronomes femininos.

privadas de liberdade e os critérios de avaliação das resenhas; descrever a organização dos projetos de leitura no cárcere a partir do que rege a Lei estadual paranaense Nº 17.329; identificar orientações dos documentos que revelem expectativas com relação às leituras, assim como a caracterização desse público leitor específico; identificar as especificidades da leitura no ambiente carcerário nos textos elaborados pelas leitoras privadas de liberdade.

O trabalho percorreu um caminho analítico que inicia com o capítulo seguinte, em que exploro as perspectivas críticas a respeito do poder punitivo, da prisão e da organização social brasileira. Por ser um ambiente de muitas especificidades, é importante compreender o cárcere como um objeto constituído histórica e socialmente, por meio de uma visão que vai além de uma concepção diacrônica. Ou seja, não apenas anseio conhecer os processos históricos que formaram as prisões, mas também o modo como esses processos se relacionam sincronicamente com a forma como o cárcere continua existindo. Por isso a escolha de uma perspectiva *crítica* para essa exposição: o poder punitivo foi um instrumento essencial para a verticalização de poder de diversos grupos hegemônicos, entre eles os responsáveis pela colonização do território brasileiro. Por sua vez, é por meio desse mesmo poder punitivo que a prisão é justificada. Essa parte da pesquisa é amparada por referenciais teóricos que compreendem a formação do sistema penal a partir da sua relação com o cenário político, econômico e social em que está localizado, como Zaffaroni (2013), Araújo (2004), Duarte (1998), Maia *et al* (2017), Melossi e Pavarini (2014), Pinheiro e Gama (2016), Santos e Casseres (2018) e Davis (2020).

Após essa exposição, é realizada uma análise geral das normatizações que orientam a *remição de pena pela leitura*, tendo como principais referências para esse estudo o histórico das normativas sobre a remição apresentado pela Nota Técnica Nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ (2020) e as pesquisas de Godinho e Julião, materializadas no livro *Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa* (2022). Com base nestas, destaco alguns pontos como essenciais para compreender o lugar que ocupa a leitura nesse elo de cadeias discursivas que constituem a *remição de pena*, tais quais: as orientações e ausência delas a respeito da aquisição dos livros para os projetos de leitura no cárcere; o crescente interesse de autoridades religiosas na leitura de pessoas privadas de liberdade; e o frequente uso de expressões como “transformação”, “evolução intelectual” e “aperfeiçoamento intelectual” para caracterizar o processo de leitura desses leitores.

Em seguida, volto a atenção à Lei estadual do Paraná, expondo a forma como o documento organiza a *remição de pena pela leitura* no estado. Para a análise dessa lei, destaco a forma como ela estabelece a leitura como alternativa para a escolarização no cárcere, ao

mesmo tempo que limita a atividade apenas aos presos já alfabetizados. Examino a exclusão que tal orientação pode provocar do significativo percentual de pessoas analfabetas ou em fase de alfabetização da população carcerária, assim como os diálogos que esse tipo de determinação estabelece com toda uma discussão já amplamente difundida a respeito da alfabetização e das práticas letradas para além das escolarizadas. O embasamento teórico para essa análise consiste em nomes importantes para os estudos de alfabetismo e letramento, como Roxane Rojo (2020), Magda Soares (2009) e Paulo Freire (2011).

Feita essa investigação, é realizada a análise de seis resenhas produzidas por pessoas privadas de liberdade na Penitenciária Feminina do Paraná, na cidade de Piraquara (região metropolitana de Curitiba), em 2024. Procurei dar atenção à forma como, no geral, elas são estruturadas, orientadas e avaliadas, assim como ao ato extremamente singular de cada leitura: suas especificidades e a forma como cada autora se relaciona autonomamente com o livro lido. Dividi a análise em temáticas — que constituem, cada uma, uma seção do texto —, as quais identifiquei serem expressões de diálogos com os documentos normativos e com a situação da privação de liberdade, temas dos capítulos anteriores. Essas temáticas foram escolhidas com base no meu olhar perante os textos, em uma atitude também singular e responsiva minha como pesquisadora. Os temas elencados foram: 1) *as relações dialógicas entre o ler e o produzir*, em que atendo ao fato de uma das autoras incorporar aspectos estilísticos da obra em sua própria resenha, verbalizando um diálogo direto com a personagem principal do livro; 2) *a leitura pelo olhar de quem lê*, em que mostro como as leitoras atribuem sentidos à leitura, assim como fazem as normatizações; 3) “*não há limites para o contexto dialógico*”, citação de Bakhtin (2011b, p. 410) que dá nome à seção em que me debruço sobre o modo como as leitoras se desprendem dos contextos espaciais e temporais da obra lida e a ressignificam com base nas suas vivências; 4) *leitura e cárcere*, temática na qual identifico as resenhas que relacionam o livro lido com o espaço geográfico do cárcere — a penitenciária — e a forma como esse espaço medeia os diálogos entre leitoras e obras, tornando suas leituras únicas e diferenciando-as das leituras que acontecem em outros ambientes.

As análises dos documentos normativos e das resenhas têm como ponto de partida a premissa de que eles são enunciados que ocupam lugares completamente desiguais dentro da situação social imediata em que se encontram (o cárcere): as normatizações representam a institucionalização das leituras, sempre imaginadas para outros, despersonalizadas. São pensadas de acordo com perspectivas externas à privação de liberdade, visto que as pessoas privadas de liberdade, principais afetados por essas normatizações, têm participação nula no

processo de sistematização da *remição de pena pela leitura*. Em nenhum momento aparecem citadas contribuições dos leitores privados de liberdade para a elaboração das orientações. Já as resenhas são o resultado dessas normatizações, critério indispensável para a validação da *remição de pena*, mas são também a resposta direta dos leitores às leituras e a expressão de como o livro lido torna-se esteticamente produtivo para eles. Ambos, documentos e resenhas, tematizam à sua maneira a leitura, mas fazem isso partindo de contextos valorativos distintos. A percepção desse tipo de dualidade foi um dos motivos pelos quais optei por ter como norte teórico e metodológico das análises a análise dialógica de discurso, baseada na antropologia filosófica elaborada por Mikhail Bakhtin. Explorarei mais a justificativa da escolha a seguir.

1.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DE DISCURSO (OU: A LEITURA AMOROSA DA PALAVRA DO OUTRO)

Ao pensar sobre diferentes valorações a respeito de um mesmo objeto, é impossível, para nós leitores de Bakhtin, não lembrarmos da sua análise do poema “Razluka” [Separação], do poeta russo Pushkin:

Em direção às margens da pátria distante
Estavas deixando o solo estrangeiro.
Na hora atroz que o tempo não cura,
Muito já chorei enquanto perto de ti eu estava.
Procuravam os meus dedos gelados
Segurar-te ainda por algum momento.
Que a mordaz pena da partida
Não terminasse implorava meu lamento

Mas eis que do meu beijo doloroso
Então os teus lábios separaste.
Da terra do exílio tenebroso
A uma outra terra tu me convocaste.
Disseste: o dia no qual nos encontraremos
Debaixo do céu sempre azul na cor,
Lá na sombra dos olivais reuniremos,
Amigo meu, os beijos do amor,

Mas, ai de mim, onde do céu resplandece
O arco de um azul festivo
E a sombra das oliveiras sobre as águas se estende
Tu para sempre adormeceste.
A tua beleza e cada tormento teu
Desapareceram na urna sepulcral –
E também o beijo do teu encontro...
Mas eu a espero, a tua promessa vale!
(Pushkin, sem data [1830] *apud* Bakhtin, 2010, p. 130-131).

No livro *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), Bakhtin expõe sua leitura da obra lírica. Para ele, o autor-herói e sua mulher⁴ partem de perspectivas volitivas muito diferentes para interpretar um mesmo evento: o retorno dela da Rússia à Itália, sua terra natal. Utilizando os primeiros versos do poema, “Em direção às margens da pátria distante/Estavas deixando o solo estrangeiro”, Bakhtin exemplifica como esses diferentes centros valorativos interagem. De acordo com o filósofo, o território torna-se *pátria* apenas na vivência da mulher. Da mesma forma, o solo russo é *estrangeiro* também unicamente na experiência dela. As passagens são marcas, portanto, do seu tom emotivo-volitivo, ou seja, do valor específico que atribui ao objeto Itália no enunciado. Contudo, o ato de *deixar* a Rússia (“estavas deixando”) é colocado do ponto de vista dele, já que, para ela, o evento não era uma deixa, e sim um retorno. Além disso, o epíteto de distância (“pátria *distante*”) é também dado a partir do tom emotivo-volitivo do herói. Mesmo que a longa viagem tenha também um peso para o contexto da mulher, sua categorização parte da percepção da distância que o homem terá dela.

Para o herói, do ponto de vista de seu lugar singular, a viagem significa que a mulher o está deixando, indo para longe, rumo a uma terra estrangeira. Para ela, é um retorno à sua pátria, e o estrangeiro é o lugar de onde se desloca. Um mesmo objeto, dois sujeitos, dois centros valorativos e duas posições: a Itália-pátria e a Itália-estrangeira, a leitura institucionalizada e a leitura vivida. Compreendo a leitura na prisão da mesma forma que Bakhtin compreende o poema, pela tensão entre diferentes centros de valores. Uma tensão, dentro da filosofia bakhtiniana, absolutamente inevitável para o contexto da *remição de pena pela leitura*, em que leitores privados de liberdade, textos normativos e legisladores compartilham o mesmo espaço.

Esse tipo de tensão é bastante explorado por Bakhtin no mesmo livro em que apresenta a leitura do poema de Pushkin⁵. Nele, o autor produz um complexo trabalho filosófico que gira em torno do fato de sempre, a todo momento, em todo e qualquer ato, assumirmos a responsabilidade de nos posicionarmos. Na obra, o autor procura pensar a dimensão ética do pensamento teórico. Para ele, a verdade do conteúdo de uma teoria, a qual denomina *istina*, deve ser completada pela verdade singular, *pravda*, provinda do *ato* de pensar. Esse ato é sempre único e assinado: o sujeito pensa com sua singularidade e assume esse pensamento. Dessa forma, o sentido (da teoria, do enunciado, do objeto...) se torna válido somente associado ao ato, ele não é dado *a priori*:

⁴ Bakhtin assume que seja Amália Riznich, uma das mulheres por quem Pushkin se apaixonou. Ela teve que retornar à Itália, sua terra natal, depois que adoeceu de tuberculose.

⁵ Estima-se que *Para uma filosofia do ato responsável* tenha sido escrito em 1920 ou 1924. Na sistematização das obras de Bakhtin presente na lista de abreviaturas do livro *Bakhtin: dialogismo e polifonia*, organizado por Beth Brait, a obra aparece cronologicamente como a segunda escrita pelo filósofo russo.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas — ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização — estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento (Bakhtin, 2010, p. 44).

Por isso mesmo ele afirma o *não-álibi do existir* e a singularidade de toda tomada de posição a partir de nosso lugar único no mundo:

Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [*nuditel'no*] singular; *eu preciso ter um dever meu* [*dolzhenstvovanie*]; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente. A minha singularidade, como necessária não coincidência com tudo o que não seja eu, torna sempre possível o meu ato como singular e insubstituível em relação a tudo o que não sou eu. O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe — tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade (Bakhtin, 2010, p. 98, grifos do autor).

Ou seja: cada um de nós carrega um centro de valores, forma uma arquitetônica do mundo a partir do lugar único que ocupamos. Consequentemente, nossos atos — “cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento” (Bakhtin, 2010, p. 101) — são demarcados por essa participação singular, o que inclui nossa construção de sentido sobre, bem... Tudo. Por isso é impossível o ato ser isolado do centro emotivo-volitivo. O “existir-evento real” — Bakhtin afirma que o existir sem o centro emotivo-volitivo é apenas um esboço ou um rascunho — é dado e projetado em tons emotivos-volitivos. Por isso também que Carlos Alberto Faraco, no artigo “Mikhail Bakhtin: linguagem e filosofia”, afirma que “o fundamento sobre o qual se sustentam todas as suas formulações filosóficas [as de Bakhtin] são gestos axiológicos⁶” (2022, p. 44).

⁶ Em diversos momentos deste texto, utilizo o termo *axiologia* para me referir a um conjunto de ideias e valores, em vez de *ideologia*. Optei por essa distinção em concordância com Carlos Alberto Faraco, que recomenda “preferir sempre axiológico quando em referência às balizas do pensamento de Bakhtin” (Faraco, 2022, p. 51), devido à polissemia do termo *ideologia*. Além disso, Bakhtin emprega *ideologia* como equivalente a *axiologia*: “Assim, linguagens socioideológicas e linguagens socioaxiológicas são sinônimas, assim como horizontes verbo-ideológicos sociais e horizontes socioaxiológicos sociais” (Faraco, 2022, p. 50).

Se esse ato é centrado em tons emotivos-volitivos próprios de cada existência singular, isso significa que não há um valor universalmente válido. O valor sempre muda conforme o lugar singular que cada um ocupa: em uma sala com duas pessoas existem dois centros de valores diferentes. Além disso, esses centros interagem, se contrapõem ou se complementam, respondem entre si: em uma sala com duas pessoas, dois centros de valores diferentes, há um *eu* e um *outro*. Esses são alguns dos preceitos bases da filosofia do ato formulada por Bakhtin:

É preciso destacar que «eu e outro» não estão aí apenas como indivíduos que interagem, mas são conceituados, no texto, como dois *centros de valores* que se contrapõem. Desde esse início, fica, portanto, explicitada a axiologia como o grande fundamento da sua filosofia. São os valores socioculturais e suas contraposições que funcionam como fator estruturante, como pedra angular de seu universo conceitual, em qualquer de suas dimensões (Faraco, 2022, p. 45, grifos do autor).

De acordo com Marília Amorim, em *Bakhtin: dialogismo e polifonia, Para uma filosofia do ato responsável* seria a matriz filosófica de todo o trabalho de Bakhtin: “confirma e esclarece os demais textos” (Amorim, 2023, p. 19). Logo, a partir da compreensão da antropologia filosófica bakhtiniana, é possível entender melhor sua filosofia da linguagem, uma vez que ela é profundamente influenciada pelas noções apresentadas. Foi comentada anteriormente a concepção dos centros de valores mobilizados na relação emotiva-volitiva com um objeto. Acontece que esses centros não são monolíticos. São, na verdade, formados por diferentes vozes sociais, as quais compõem a linguagem como sua materialização. É a isso que Bakhtin conceitua como heteroglossia⁷: as diferentes línguas sociais.

Muito do que Bakhtin formulou acerca da língua vem de seu trabalho analítico sobre o romance. De acordo com Faraco, a conceituação bakhtiniana de romance articula-se diretamente com sua concepção de linguagem (2022, p. 47). O gênero seria a representação estética da realidade heterogênea da língua, uma vez que o romancista (o autor) deve ser capaz de reger a palavra original dos falantes do romance: “o homem no romance é essencialmente um falante; o romance precisa de falantes que tragam a sua palavra ideológica original, sua linguagem” (Bakhtin, 2015, p. 124). Segundo o russo, a estratificação da língua é “a premissa indispensável do gênero romanesco” (Bakhtin, 2015, p. 30), já que nele o

⁷ Heteroglossia é o termo em português que equivale à palavra russa *raznorétchie*, que é também frequentemente traduzida como pluridiscursos ou heterodiscursos. A escolha pelo uso de heteroglossia neste texto se deu por uma observação feita por Faraco em uma das aulas ministradas no curso “Projeto teórico-metodológico de Bakhtin e o Círculo para os estudos da linguagem”. Na ocasião, o professor comentou que preferia o termo heteroglossia pelo estranhamento que causa ao leitor, sensação, segundo ele, que remete ao estranhamento da palavra *raznorétchie* na língua russa.

discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados e os discursos dos heróis são apenas as unidades basilares de composição através das quais o heterodiscurso se introduz no romance; cada uma delas admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si (sempre dialogadas em maior ou menor grau) (Bakhtin, 2015, p. 30).

A concepção da heteroglossia é essencial para compreender o objeto linguagem bakhtiniano. Para Bakhtin, é impossível dissociar a língua do ato individual de cada sujeito, pois é a partir de suas posições axiológicas, suas cosmovisões e seus centros de valores que a dinâmica entre as vozes sociais acontece. Por isso, para ele, qualquer enunciado é uma atitude axiologicamente determinada. Ou seja: “Ao ser dito por um sujeito discursivo, social e historicamente localizado, o enunciado expressa uma posição avaliativa, remete a uma voz social, significa sempre em relação a um horizonte verbo-axiológico” (Faraco, 2022, p. 48).

É o que diferencia o *enunciado*, que significa axiologicamente, da *sentença* ou da *oração*, formas linguísticas. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin exemplifica essa diferença: segundo o autor, é possível compreender o significado linguístico — “seu papel possível no enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 45) — de uma oração como “o sol saiu”, mas é impossível saber “se o falante disse tudo o que quis dizer” (Bakhtin, 2016, p. 45) ou se “essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante” (Bakhtin, 2016, p. 45) se não a considerarmos como um enunciado plenamente válido, envolvido pelo contexto e que assume a plenitude do seu sentido apenas nesse contexto (Bakhtin, 2016, p. 45).

Essa condição do enunciado é, ainda, o que forma a diferença entre o *gerar um som significativo* do *gerar a palavra*, conforme comenta na seguinte passagem do texto “The Problem of Content, Material, and Form in Verbal Art” sobre a entoação:

Entretanto, essa atividade de gerar o som significativo (a palavra) — uma atividade que se sente ela própria e que nesse sentimento possui sua unidade — não é suficiente em si mesma, não se satisfaz unicamente consigo mesma; é levada para além dos limites do organismo atuante e da psique, se volta para fora de si, na medida em que essa atividade é a atividade de amar, elevar, difamar, elogiar, lamentar etc. Isto é, é uma atitude axiologicamente determinada (no plano psicológico, tem uma tonalidade emotiva-volitiva determinada). Afinal, não é simplesmente um som que é gerado, mas um som significativo; a atividade de gerar a palavra penetra e toma consciência de si mesma axiologicamente quanto ao aspecto entoacional da palavra (Bakhtin, 1990, p. 311, tradução minha)⁸.

⁸ O trecho foi traduzido da versão em inglês: “However, this activity of generating the signifying sound (the word) — an activity that feels itself and in this feeling possesses its own unity — is not sufficient unto itself, it is not satisfied only with itself; it is taken beyond the bounds of the acting organism and psyche, it turns outside of itself, inasmuch as this activity is the activity of loving, elevating, denigrating, lauding, lamenting, etc. That is, it is an axiologically determinate attitude (on the psychological plane, it has a determinate emotional-volitional tonality). For it is not simply sound that is generated, after all, but signifying sound; the activity of generating the word penetrates and becomes aware of itself axiologically in the intonative aspect of the word” (Bakhtin, 1990, p. 311).

Bakhtin deixa claro como todos os aspectos que envolvem a geração de um enunciado são inerentemente axiológicos: não há um discurso sem expressão emotiva-volitiva. Consequentemente, a linguagem sempre refletirá a realidade extraverbal, mas também irá refratá-la de acordo com o quadro axiológico próprio de seu sujeito.

É, portanto, inevitável que haja no discurso um encontro de vozes sociais, de posturas axiológicas, o que constitui as relações dialógicas — uma *heteroglossia dialogizada*. É no diálogo que reside uma das principais marcas da teoria bakhtiniana. Utilizado como metáfora, ele não diz respeito às interações em uma conversação, e sim ao encontro entre posições axiológicas, o que pode acontecer tanto entre respostas de indivíduos distintos que conversam quanto internamente em um enunciado. Isto é, assim como a relação entre o *eu* e o *outro* que constitui o ato responsável, o enunciado é também sempre responsivo:

Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016, p. 57, grifos do autor).

É esse processo de interação com os enunciados outros que forma a tonalidade dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016, p. 59). Diferente de outras teorias que consideram o diálogo de forma mecânica, o diálogo em Bakhtin é construído pela alternância dos sujeitos discursivos (Bakhtin, 2016, p. 45), componente constitutivo do enunciado: se nos enunciados há ecos e ressonâncias de outros, isso quer dizer que em cada um deles são introduzidos enunciados desses outros, formando uma relação recíproca entre o discurso introduzido e o restante. Bakhtin afirma que “essas relações são análogas (mas, evidentemente, não idênticas) às relações das réplicas do diálogo” (Bakhtin, 2016, p. 59).

Logo, compreendo as resenhas analisadas como a materialização da responsividade intrínseca ao processo de *remição de pena pela leitura*. Diferentemente da *remição de pena pelo trabalho*, contada quantitativamente pelo número de horas trabalhadas, ou da *remição de pena por estudo*, que pode ser validada por aprovações em exames nacionais, a *remição de pena pela leitura* é um processo puramente qualitativo: é preciso, de alguma forma, comprovar a leitura realizada. As resenhas dos leitores por si só representam uma resposta à sua leitura e

um diálogo com o livro lido, mas a própria feitura do texto é, também, a resposta perante a institucionalização da remição — resposta, portanto, à sua normatização por meio de documentos oficiais.

Uma resposta constituída pela experiência completamente singular, individual e vivida de cada sujeito. Compreendo, portanto, que o ato individual responsável desses leitores se entretece com a norma. Um movimento análogo é caracterizado por Bakhtin em sua crítica ao teorismo, descrita por Carlos Alberto Faraco no texto “Um posfácio meio impertinente”, do livro *Para uma filosofia do ato responsável*:

Bakhtin encontra em todos esses sistemas o mesmo defeito de teorismo, da pretensão universalista: o pressuposto de que de um enunciado universal se deduz necessariamente a minha ação. ‘Posso estar de acordo com uma proposição, mas dizer que, por isso mesmo, ela se torna uma norma que controla a minha ação significa passar por cima do problema fundamental’ — qual seja: ela só orienta a minha ação se eu assumi-la do meu interior (Faraco, 2010, p. 152).

Ou seja, mesmo que orientada por normatizações, a leitura enquanto acontecimento concreto é incontrolável. Por isso seus leitores conseguem expandi-la para além do que demarca sua institucionalização, ao mesmo tempo que assumem as orientações em suas leituras e escritas.

Apresentados esses princípios teóricos nos quais a metodologia de pesquisa foi baseada, é preciso ressaltar que existe um motivo a mais pelo qual a visão bakhtiniana sobre a linguagem foi escolhida para orientar este trabalho. Desde o início, como pesquisadora, eu já sabia que queria trabalhar com a teoria bakhtiniana para a leitura das normatizações e das resenhas. Achava, contudo, que a vontade vinha de uma (aparente e enganosa) familiaridade com a temática, considerando que realizei minhas primeiras leituras de Bakhtin já na graduação. Foi apenas após ler o que Carlos Alberto Faraco escreve no texto “O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica”, do livro *Diálogos com Bakhtin*, que compreendi o que, afinal, combinava minha pesquisa à filosofia de Bakhtin: o fato de que as perspectivas bakhtinianas contêm “desafios concretos para nossas ‘certezas’ acadêmicas” (Faraco, 2007, p. 107) — assim como na fábula dos peixinhos. De acordo com o professor, Bakhtin opera “com uma forma de pensar que se afasta radicalmente dos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico que estuda as realidades humanas” (Faraco, 2007, p. 97).

É possível perceber essa particularidade de Bakhtin ao nos depararmos com algumas concepções formuladas em sua teoria. Quando lemos sobre o tom *emotivo-volitivo*, sobre como “Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama

é possível a plenitude da diversidade” (Bakhtin, 2010, p. 129) e sobre como sempre tomamos nossas palavras dos lábios dos outros, conseguimos notar que há um aspecto fundamentalmente *amoroso* no modo como ele percebia o mundo e, conseqüentemente, a linguagem. Não à toa formula toda sua filosofia com base em uma atitude de alteridade: sempre o *eu* com relação ao *outro*. Essa alteridade aparece também quando entendemos a talvez única verdade absoluta universal: a de que não há verdades absolutas universais. Celebramos, dessa forma, as perspectivas *absolutamente* individuais, únicas, singulares, mas que ao mesmo tempo são formuladas sempre em diálogo com vozes outras, indivíduos outros e sujeitos outros.

Essa percepção é, na minha visão, muito parecida com o que escreve Ailton Krenak, ao falar sobre a relação entre educação e futuro no primoroso último capítulo de *Futuro Ancestral* (2022), “O coração no ritmo da terra”. Ao comentar sobre como muitas vezes recursos pedagógicos parecem querer moldar pessoas, Krenak enaltece práticas que seguem um sentido contrário:

São práticas ligadas à produção da pessoa — o que é muito diferente de moldar alguém —, que entendem que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos — e o ser é a essência de tudo. As outras habilidades que podemos adquirir, como possuir coisas, seguir uma profissão, governar o mundo, são camadas que você acrescenta à perspectiva de um ser que já existe. Esse antigo conceito é muito confortável, pois não entra em choque com a experiência de existir (Krenak, 2022, p. 93).

De seu próprio jeito, e em contextos muito distintos, os dois parecem compreender que todos temos uma transcendência, *somos* no mundo, e agimos de maneira singular, ao mesmo tempo que em interação com os outros. É acima de tudo na vontade de que a leitura na prisão se dê como um lugar que não entra em choque com a experiência de existir, um espaço de partilha que não segue uma narrativa unilateral, e na percepção da leitura como um ato responsável próprio e individual de cada leitor, que esta pesquisa foi pensada. E é também para que lembremos o óbvio de que nossas experiências de leitura são, de fato, singulares, mas não únicas — *isto é água*.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DAS RESENHAS

Pelo fato de as resenhas analisadas serem fontes primárias, julgo necessário estabelecer os critérios de seleção e análise delas. Isso não significa, contudo, que a análise dos documentos normativos ocupa espaço menor dentro da pesquisa, ou que segue critérios menos rigorosos que

os das resenhas, mas, sim, que o tratamento desse tipo de fonte envolve questões muito sensíveis e específicas, iniciadas já nos primeiros contatos com os textos.

Para o acesso às resenhas, foi preciso passar por procedimentos burocráticos em duas diferentes instâncias. Uma delas é o Comitê de Ética de Pesquisas em Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, o qual aprovou a pesquisa sob número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 81589724.4.0000.0214. Outra é o Departamento de Polícia Penal do Paraná (DEPPEN), que exige que pesquisas acadêmicas em ambientes de privação da liberdade sejam previamente autorizadas após o envio de uma série de documentações — projeto de pesquisa, documentos pessoais dos pesquisadores e termo de sigilo — via eProtocolo, plataforma oficial de tramitação de documentos e processos eletrônicos do estado do Paraná.

Para a submissão dos documentos e posterior aprovação da pesquisa por esses órgãos — o Comitê de Ética e o DEPPEN —, foi preciso estabelecer previamente critérios de seleção das resenhas, assim como determinar uma quantidade esperada de textos que seriam lidos e analisados. Essa foi uma tarefa complexa, visto que havia um ineditismo na atividade: nunca havia entrado em contato com essas produções, logo não conseguia prever o que leria e o que me chamaria atenção nesse processo de leitura. Na tentativa de realizar essa primeira sistematização, estabeleci critérios de acordo com as informações demográficas a respeito da Penitenciária Feminina do Paraná (PFP), divulgadas pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) no segundo semestre de 2023. A PFP foi escolhida pensando na identificação, reconhecimento, assimilação e distanciamento que eu, como uma mulher cisgênera, poderia ter com as experiências singulares dos indivíduos categorizados como do sexo feminino pela organização penitenciária do estado do Paraná.

A PFP é uma unidade de segurança máxima e regime fechado, destinada às pessoas do sexo feminino, privadas de liberdade condenadas ou provisórias ainda sem condenação. Ela está localizada na rua Isídio Alves Ribeiro, em Piraquara-PR, portanto pertence à Regional Administrativa de Curitiba e região metropolitana. Sua diretora, durante o ano de 2024 (em que se realizou a pesquisa), era Alessandra Antunes do Prado. De acordo com o *site* oficial do DEPPEN, a capacidade total do estabelecimento penal é de 364 pessoas, tendo 123 celas. No espaço também é possível encontrar sete salas de aulas e uma biblioteca.

De acordo com o levantamento, a penitenciária tem no total 415 pessoas presas — um pouco acima da capacidade total informada pelo DEPPEN. Com relação à faixa etária, 39 pessoas têm entre 18 e 24 anos, 82 entre 25 e 29 anos, 98 entre 30 e 34 anos, 135 pessoas

privadas de liberdade da unidade têm entre 35 e 45 anos, 52 entre 46 e 60 anos, nove entre 61 e 70 anos e nenhuma tem mais de 70 anos. Com relação ao número de pessoas com filhos presas na unidade, são um total de 231, sendo 110 com um filho, 50 com dois filhos, 36 com três filhos, 21 com quatro filhos, oito com cinco filhos, três com seis filhos, duas com sete filhos e uma com oito filhos. Há também 12 gestantes, parturientes ou lactantes e cinco bebês de zero a seis meses que vivem com as pessoas genitoras na unidade penal. Há ainda dados com relação à autoidentificação de cor/raça: 320 pessoas se autoidentificam como brancas, dez como pardas e 85 como pretas (SENAPPEN, 2023)⁹. Não há nenhuma pessoa que se autoidentificou como indígena, nem como amarela.

Na unidade há atividades de trabalho e estudo: 162 pessoas presas trabalham em atividades laborais na penitenciária e 345 estudam; 79 fazem as duas atividades simultaneamente. Das 162 pessoas que trabalham, 52 recebem entre $\frac{3}{4}$ e um salário mínimo, 54 menos que $\frac{3}{4}$ de um salário mínimo e 56 têm como recompensa apenas a *remissão de pena pelo trabalho*. Referente às atividades educacionais, 55 pessoas estão matriculadas na atividade de alfabetização da educação penal, 190 no ensino fundamental, 98 no ensino médio e duas no ensino superior. Com relação à escolaridade das pessoas presas, a grande maioria, 177 pessoas, têm ensino fundamental incompleto, 21 pessoas têm ensino fundamental completo, 89 ensino médio incompleto, 50 ensino médio completo, 16 ensino superior incompleto, sete ensino superior completo, 54 são alfabetizadas sem cursos regulares e uma pessoa é analfabeta. Foram computadas 584 atividades de *remissão de pena pela leitura*, sem ser especificado, contudo, quantas pessoas participaram delas (SENAPPEN, 2023).

Sobre a biblioteca da unidade, o levantamento da SENAPPEN mostra que ela tem uma capacidade para 15 pessoas. Seu acervo conta com 8.114 obras no total. Por meio das visitas à unidade, foi possível observar que a biblioteca é também o espaço disponível para as atividades de informática e onde fica — separado por uma grade — o gabinete da coordenadora pedagógica e de sua assistente.

Levando em conta as características das pessoas privadas de liberdade que cumprem pena na Penitenciária Feminina do Paraná aqui apresentadas, a primeira amostragem das resenhas foi planejada pensando em contemplar algumas classificações importantes para pensar o escopo das análises dos documentos normativos. Foram organizadas duas categorias (“a” e

⁹ Há um aspecto interessante a respeito dos dados referentes à população que se autoidentifica como parda e como preta na Penitenciária Feminina do Paraná: da coleta de dados feita no primeiro semestre de 2023 para a realizada no segundo semestre do mesmo ano, houve uma diminuição muito significativa no número de pessoas que se autoidentificam como pardas, de 142 para dez; ao mesmo tempo, aconteceu um aumento considerável nos dados das que se autoidentificam como pretas, de 34 para 85, e como brancas, de 235 para 320.

“b”) para guiar os critérios para a solicitação do *corpus* a ser analisado. Escolhi, na ocasião, analisar cinco resenhas, por conta do tempo que teria disponível para as análises (o acesso às resenhas se deu em julho de 2024). As categorias foram:

- a) a escolaridade das autoras da resenha: um aspecto importante para o desenvolvimento desta pesquisa é justamente o entendimento de que as pessoas se relacionam com leituras de maneiras distintas, ligadas a um conjunto de valores mobilizados por diferentes vozes sociais. Nesse sentido, compreende-se também que, pela leitura frequentemente se associar à escolarização, o nível de escolaridade é um fator que pode influenciar a mobilização desses valores. Por isso, meu primeiro planejamento para a pesquisa previa a leitura de uma resenha produzida por uma pessoa leitora que não completou o ensino fundamental (a1), uma produzida por uma pessoa leitora que completou o ensino fundamental (a2) e uma produzida por uma pessoa leitora que completou o ensino médio (a3);
- b) as condições de aprovação e reprovação das resenhas: era de interesse o acesso a ao menos uma resenha que teve a validação de leitura reprovada (b1) e uma que teve a validação aprovada (b2), para buscar compreender de que forma os critérios de validação estabelecidos atuaram na decisão da reprovação ou aprovação.

Esse planejamento teve que ser, todavia, repensado após a primeira visita à PFP, na qual, em conversa com a coordenadora pedagógica, compreendi melhor como a *remição de pena pela leitura* estava funcionando na penitenciária. Na Lei estadual do Paraná N° 17.329, de 2012, é orientado que a leitura no cárcere deve ser destinada preferencialmente às pessoas presas que não têm acesso ou não estão matriculadas em programas de escolarização. Entretanto, todas as pessoas privadas de liberdade participantes da *remição de pena pela leitura* na PFP fazem parte de atividades educacionais. Além disso, é requisito obrigatório que o autor da resenha informe seu nível de escolaridade entre as seguintes opções: fase I; fundamental II; ensino médio; ensino superior; especialização/mestrado/doutorado — deixando implícita a confirmação de que, de fato, as leitoras privadas de liberdade estão matriculadas em atividades educacionais.

Ainda, a legislação estadual não estabelece critérios para a avaliação dos relatórios, os quais foram decididos internamente pela equipe pedagógica da PFP. A nota, que vai de zero a 100 pontos, foi dividida em três categorias: 1) *domínio de norma padrão*, que vale um total de

40 pontos; 2) *estética*, valendo 20 pontos; 3) *estrutura lógica e qualidade do texto*, responsável pelos 40 pontos restantes. Cada uma dessas categorias contempla pontos específicos para serem avaliados, conforme a tabela a seguir:

TABELA 1 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE LEITURA NA PENITENCIÁRIA FEMININA DO PARANÁ

CRITÉRIO	O QUE CONTEMPLA	PONTOS
Domínio da norma padrão (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia; • acentuação gráfica; • concordância nominal/verbal; • regência nominal/verbal; • pontuação. 	40
Estética (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Cumpre o número de linhas (mínimo 30/máximo 60); • legibilidade da letra; • paragrafação e disposição espacial do texto. 	20
Estrutura lógica e qualidade do texto (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma sequência lógica da narrativa?; • O relatório de leitura é condizente com a obra lida?; • Há considerações do leitor sobre a mensagem da obra?; • Limitação ao conteúdo do livro e coerência? 	40

Fonte: a autora (2024), baseado no que está disposto na folha entregue às participantes da *remição de pena pela leitura* para a elaboração dos textos.

Os critérios e pontos contemplados são apresentados na própria folha disponibilizada para a feitura dos textos, logo após o cabeçalho, em forma de uma tabela semelhante à Tabela 1. A avaliação das resenhas é realizada por uma professora destinada apenas às atividades de *remição de pena pela leitura*, a qual também acompanha o desenvolvimento da escrita das pessoas leitoras no horário reservado à prática da remição. A coordenadora pedagógica informou que a professora faz a avaliação comparando os progressos de cada leitor com seus textos anteriores, e não estabelecendo comparações entre os participantes. Por isso, não há uma uniformidade nas avaliações: duas pessoas que estão, por exemplo, no ensino médio, com textos muito diferentes, podem receber notas similares. Ainda, é sempre feita uma versão de rascunho do texto, que, após ser corrigida pela professora, é adaptada e reescrita na versão final.

Dessa forma, os critérios previamente estabelecidos foram reformulados, considerando as informações apresentadas quando da visita à penitenciária. Além disso, a ida ao local fez com que eu me deparasse, pela primeira vez, com as dificuldades logísticas de acesso aos textos, demanda que também impactou na reestruturação dos critérios. Na penitenciária, fui informada que as resenhas deveriam ser lidas dentro da unidade penal, sem serem levadas a outro ambiente. Também não era possível realizar cópias, fotos ou reproduzi-las integralmente, assim como levar equipamentos eletrônicos ao local para realizar esses registros — por esse motivo, inclusive, elas não serão reproduzidas integralmente nesta dissertação e não aparecerão em anexo. Do mesmo modo, as resenhas não poderiam ter sido requisitadas para validação da remição por entidades externas (como, por exemplo, juízes) e não poderiam ter sido realizadas por pessoas privadas de liberdade que não estivessem mais na unidade penal. Para isso, a coordenadora pedagógica, responsável pelo armazenamento dos textos, separou apenas resenhas realizadas no ano de 2024 na penitenciária. Entre elas, não foi possível localizar resenhas que tivessem sido reprovadas (b1) e nem resenhas de autoras que finalizaram o ensino médio (a3).

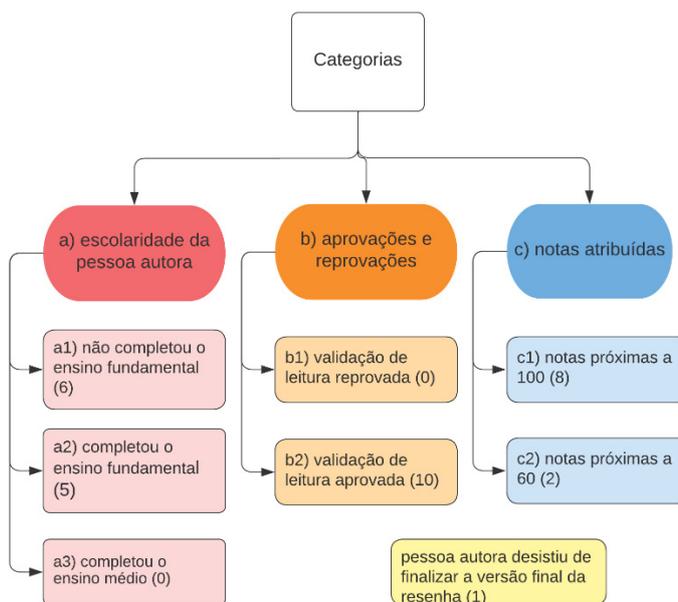
Não obstante, tentei seguir o princípio de diversidade entre o nível de escolaridade das pessoas leitoras e, da mesma forma, abranger diferentes notas atribuídas às resenhas. Por isso, incluí uma nova categoria para a solicitação das resenhas:

- c) a proximidade das notas atribuídas aos textos com relação ao parâmetro mínimo (60) e máximo (100) para a aprovação das resenhas, com a inclusão de resenhas que obtiveram notas próximas à nota máxima para aprovação (c1) e resenhas com notas próximas à nota mínima para a aprovação (c2).

Notei, da mesma forma, que pedir apenas cinco resenhas para ter à disposição na pesquisa poderia limitar a inclusão dessas novas categorias solicitadas. Levei em conta, também, que nem todas as resenhas disponibilizadas iriam, necessariamente, fazer parte do *corpus* analisado, visto que a seleção dele dependeria das temáticas de análise que eu elaboraria apenas após entrar em contato com os textos. Assim, decidi ampliar a amostragem solicitada de dez para quinze resenhas, deixando para a coordenação pedagógica conferir quais poderiam ser selecionadas tendo em vista as obrigаторiedades burocráticas dos processos de *remição de pena* comentadas anteriormente. Foram disponibilizadas ao total onze resenhas pela coordenação, que, seguindo os critérios estabelecidos, escolheu os textos aleatoriamente.

Das resenhas disponibilizadas, seis são de pessoas que cursam o ensino fundamental II — seguindo o critério a1 — e cinco de pessoas que cursam o ensino médio — seguindo o critério a2. Além disso, a quatro das resenhas foi atribuída a nota máxima, 100 pontos, e quatro delas foram avaliadas com a nota 90 — seguindo o critério c1 —, ao passo que a uma resenha foi atribuída a nota 65 e outra obteve a nota 60 — seguindo o critério c2. Uma resenha constava apenas na forma de rascunho, pois a autora havia desistido de finalizá-la. Nesta última, o seguinte recado foi adicionado pela professora: “Achou difícil!! Desistiu”. Com exceção desta, todas seguem o critério b2. Elaborei o fluxograma a seguir para facilitar a visualização dessas categorias:

FIGURA 1 – CATEGORIZAÇÃO DAS RESENHAS PARA A ANÁLISE



Fonte: a autora (2024).

A respeito do percurso metodológico da análise das resenhas, ele foi construído conforme as leituras dos textos aconteciam. A imprevisibilidade desse tipo de objeto de estudo impediu uma organização baseada em uma expectativa prévia: não sabia como seria minha leitura, qual seriam os temas abordados, os diálogos apresentados. Após esse primeiro contato, tomei como estratégia atentar aos enunciados que me chamavam atenção, estabelecendo, dessa forma, também um diálogo com os textos. Dividi a análise entre temas — já apresentados quando expliquei as seções do capítulo destinado às resenhas —, que foram recorrentes no total de seis resenhas. Assim, cheguei ao número total de textos para compor o *corpus*. Essas

resenhas serão apresentadas no Capítulo 4, em que também detalharei quais foram os respectivos livros resenhados e os codinomes (que correspondem a uma letra do alfabeto) para a identificação das autoras, visto que seus anonimatos foram preservados.

A análise e, conseqüentemente, a sistematização desta dissertação são, portanto, resultados da minha atitude responsiva perante as resenhas. Essa resposta é construída a partir da minha compreensão sobre fatores fundamentais para a leitura no cárcere, tal qual o contexto histórico e social do poder punitivo, das prisões e da leitura no cárcere, os conceitos de leitura e escrita, assim como minhas leituras e análises de documentos que normatizam a atividade leitora nesses ambientes. Por isso, os capítulos a seguir são destinados à apresentação desses fatores.

2 PODER PUNITIVO E PRISÃO

Eugenio Raúl Zaffaroni é um dos principais juristas latino-americanos. Nascido em 1940 em Buenos Aires, na Argentina, Zaffaroni acumula um extenso currículo de cargos muito importantes na magistratura argentina e mundial: foi ministro da Suprema Corte argentina de 2003 a 2014 e é juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos desde 2015. É professor emérito e diretor do Departamento de Direito Penal e Criminologia na Universidade de Buenos Aires e coleciona títulos de Doutor *Honoris Causa* nas universidades mundo afora. É também vice-presidente da Associação Internacional de Direito Penal.

Condecorado com as mais altas honrarias e com os mais prestigiados cargos da academia do Direito, Zaffaroni compreende que a questão criminal não é um problema local, regional, estadual ou municipal, tampouco assunto que se limita ao meio acadêmico e científico. É um problema que integra uma “trama mundial” (Zaffaroni, 2013, p. 6), sobre o qual pessoas fora desse meio técnico-científico devem, segundo ele, estar a par do “que se pensa e o que se sabe até agora” (Zaffaroni, 2013, p. 7). O autor defende que abrir a discussão para além dos “dialetos científicos” é uma forma de combater a legitimação do ilegítimo, a difusão de teorias estranhas e incoerentes — um eufemismo usado pelo argentino —, em uma espécie de luta comunicacional: “Se o campo de batalha é comunicacional, devemos travar a luta também nesse terreno. Este é o grande desafio” (Zaffaroni, 2013, p. 8).

Isso porque o autor entende, assim como Milton Santos em *Por uma outra globalização*, que vivemos no momento da globalização em que as maiores batalhas se travam discursivamente. Santos afirma que a ideia de globalização como uma grande aldeia global uniformizada, em que a difusão instantânea de notícias informa pessoas e diminui distâncias, é uma fábula. Segundo o geógrafo, essa concepção sobre o mundo tem como resultado a “adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas” (Santos, 2022, p. 25), comportamentos que aprofundam diferenças locais e produzem, cada vez mais, inúmeras perversidades:

A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (Santos, 2022, p. 25).

Dessa forma, a globalização deve ser entendida pelo conjunto arquitetônico que a constitui, muito além dos preceitos básicos que giram em torno de uma aldeia global. Santos a compreende a partir da junção do estado das técnicas e do estado da política: sobre o primeiro, afirma que “produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais” (Santos, 2022, p. 29); na parte política, atribui o mundo globalizado ao “resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes” (Santos, 2022, p. 29).

Santos é categórico ao analisar a forma como as técnicas, aliadas às intenções desse mercado global, acabam por criar uma tirania da informação, um dos fatores constitutivos da globalização e alicerce de um sistema ideológico globalitarista:

Um dos traços marcantes do atual período histórico é, pois, o papel verdadeiramente despótico da informação. Conforme já vimos, as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares (Santos, 2022, p. 51-52).

Estabelecendo um diálogo entre os autores, podemos analisar que Santos e Zaffaroni concordam que a guerra pela informação é o que molda o mundo globalizado. O magistrado escreve:

Vivemos um momento de poder planetário que é a globalização, que sucede ao colonialismo e ao neocolonialismo. Cada momento, nesse contínuo do curso do poder planetário, foi marcado por uma revolução: a mercantil do século XIV, a industrial do século XVIII e, agora, a tecnológica do século XX, que se projeta para o século atual. Esta última revolução, a tecnológica, é fundamentalmente comunicacional. Se não compreendermos isso e nos deixarmos ficar em nossos guetos acadêmicos, o serviço que prestarmos será muito pobre (Zaffaroni, 2013, p. 6).

As batalhas discursivas tratadas por Zaffaroni e Santos deixam evidente uma característica da linguagem sobre a qual Bakhtin já se debruçava durante a década de 20 do século passado e que se estendeu posteriormente no interior da sua teoria do romance: a língua como uma realidade heteroglósica. Ora, se vivemos em uma era de guerras comunicativas, se nosso momento histórico é marcado por uma tirania de informação, em que agentes de um mercado global utilizam o poder de informar para manipular em função de seus objetivos, isso é apenas possível pelo fato dessa comunicação ser constituída de discursos, e esses de diferentes vozes sociais e horizontes axiológicos. Por exemplo: quando motes como o famoso “bandido

bom é bandido morto” são entoados, contemplam toda uma cosmovisão e um conjunto de relações valorativas. Da mesma forma, confrontam discursos outros, de posições contrárias. O que Zaffaroni defende é que o discurso confrontado esteja tão presente na sociedade quanto o que confronta, que ele encare a luta comunicacional: “devemos arregaçar as mangas e sair ao campo em que nos desafiam” (Zaffaroni, 2013, p. 8).

Essa mesma frase, “bandido bom é bandido morto”, é um exemplo que explicita muito do que diz o jurista argentino sobre o campo de batalha comunicacional, ao mesmo tempo que evoca o caráter dialógico de linguagem explorado por Bakhtin. Isso porque o enunciado evidencia o que Zaffaroni considera a maior realidade da questão criminal contemporânea:

[...] é isso mesmo, sem dúvida: a única verdade é a realidade, e a única realidade na questão criminal são *os mortos*. [...] Concretamente, o certo é que todos os vivos — isto é, os que vivem — somos adiados, mas há alguns aos quais não se adia o suficiente, porque são mortos. *Estes ficam mudos, porque costuma se afirmar, peremptoriamente, que os mortos não falam, o que é verdade em sentido físico, mas, sem dúvida, os cadáveres dizem muitas coisas que esta sonora afirmação oculta*. Vejamos: às vezes chegam a nos dizer até quem matou (pelas pistas que o autor deixa no cadáver), mas o cadáver nos diz sempre que está morto. Esta é a mais óbvia palavra dos mortos: dizer-nos que estão mortos. Por isso, quando se afirma que não há pretexto algum para a realidade na questão criminal, o que na verdade fazemos é emudecer os mortos, ignorar que nos dizem que estão mortos (Zaffaroni, 2013, p. 11, grifo nosso).

Quem comemora os mortos da questão criminal, ou quem pede para que o crime seja resolvido com a morte, parece se esquecer que esses mortos não emudecem. Pelo contrário, eles dizem o não-dito: o sentido não pronunciado. Da mesma forma, ignoram também uma máxima diversas vezes explorada pelas vertentes da análise do discurso¹⁰: o não-dito também é valorativo e axiológico — porque vimos que, afinal, tudo que compõe um discurso o é, inclusive o silêncio.

É, inclusive, por meio de inúmeros não-ditos que o poder punitivo, materializado pelas prisões, se constitui. Segundo Zaffaroni, o “poder punitivo é como o bife à milanesa com batatas fritas, isto é, ninguém se pergunta por que existe. Parece que sempre esteve ali. Mas não é assim” (Zaffaroni, 2013, p. 19). Assim como Angela Davis quando fala sobre as prisões, Zaffaroni realça a forma como o poder punitivo é aceito na sociedade como algo natural, quase que inerente à vida. Analisaremos, nas seções subsequentes, a forma como o poder punitivo e o cárcere estão longe de serem condições naturais. Pelo contrário, são construídos por uma

¹⁰ Destaco, aqui, os trabalhos da análise do discurso francesa, fundamentada nos escritos de Pêcheux. Segundo o autor, a “memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (1999, p. 52).

historicidade de discursos outros, de épocas e sociedades outras — são, portanto, também *heteroglossicamente dialogizados*.

Neste capítulo, portanto, trato sobre essa historicidade dos discursos sobre poder punitivo e prisão, pois é justamente pela dialogicidade que busco entender de que forma a *remição de pena pela leitura* é atravessada pelos discursos que constituem a penalização e a prisão moderna às quais as leitoras privadas de liberdade autoras das resenhas estão submetidas. Veremos como esses fenômenos são formados pela discursividade e como dialogam com a *remição pela leitura*. Por meio da fundamentação teórica com perspectivas críticas sobre o poder punitivo e a prisão, entendo a formação do sistema punitivo brasileiro a partir da verticalização do poder que fez possível a colonização de nosso território, assim como a implementação de filosofias europeias na organização social de nosso país. Entendo, pois, que a historicidade dos discursos sobre a punição e o cárcere perpassa as políticas formadas para a população privada de liberdade, políticas que, por sua vez, são imbuídas por todo esse horizonte social.

Essas percepções são essenciais para que compreendamos que o modo como a leitura é pensada e sistematizada para as pessoas privadas de liberdade está intrinsecamente relacionado à forma como essas pessoas são vistas pelo sistema que tanto as aprisiona quanto também rege as normas da leitura às quais as leitoras estão submetidas. Da mesma forma, essa historicidade faz-se presente novamente na análise das resenhas, nas quais veremos que o lugar das leitoras como mulheres presas é frequentemente evocado.

Escolhi, para essa exposição, seguir uma linearidade talvez não-convencional. Prezo por primeiro falar especificamente sobre o poder punitivo, por entender que esse é o poder no qual a prisão se fundamenta e, muitas vezes, é justificada. Trago uma resumida retomada histórica, com pontos que julgo como principais para o entendimento de como esse poder atua na sociedade, a fim de que, ao final da leitura, esteja clara a forma como o mundo ocidental se pauta em uma obsessão pela punição. Em seguida, foco expor a história da constituição das prisões, suas origens e o modo como adentra o território brasileiro. Em ambos os movimentos, transito entre a história brasileira e internacional, sem me conter de fazer um vai e vem cronológico entre as duas subseções, visto que a história do poder punitivo aqui apresentada, a partir de certo momento, convive simultaneamente com a história das prisões. Por esse motivo, o capítulo por vezes pode soar como uma listagem de eventos e mais eventos e mais eventos, mas me comprometo a trazer, ao final de cada seção, minha voz, em uma tentativa de juntar tudo que escolhi expor em uma arquitetura una.

2.1 SOBRE O PODER PUNITIVO (OU: ORDEM E PROGRESSO)

A repreensão pela punição é a principal forma de lidarmos com a desordem, ao mesmo tempo que é também um dos principais instrumentos de verticalização de poder da sociedade: para ser aplicada é preciso que os agentes envolvidos na tensão sejam mediados por um ser outro — o Estado, o patrão, a polícia, o diretor —, configurando a concentração de poder nessa instituição. Por exemplo: se roubam meu celular na rua devo fazer um boletim de ocorrência. Não serei eu, a vítima, a reparar meu próprio dano, e sim a polícia e, talvez, posteriormente, um juiz. A partir daí, todas as ações com relação ao responsável pelo roubo (o ladrão) serão tomadas por esses órgãos superiores. Automaticamente essa decisão faz com que o conflito (o celular roubado) não seja inteiramente resolvido, pois eu como vítima fui excluída do processo. Ele é agora definido por essas instituições, e o objetivo delas é tão somente punir o autor do crime. É o que Zaffaroni define como o “confisco da vítima”, “ou seja, é um modelo que não resolve o conflito, porque uma das partes (o lesado) está, por definição, excluído da decisão” (2013, p. 20).

Essa forma de lidar com conflitos vem moldando a civilização ocidental há muito tempo. Se pensarmos nos grandes impérios europeus, todos eles buscavam a verticalização de seu poder, e majoritariamente fizeram isso por meio de uma estrutura militar de violentas coerções contra populações subalternas, criminalizando práticas consideradas delinquentes e, da mesma forma, eliminando aqueles considerados indesejáveis. A história do Império Romano, por exemplo, é marcada pela busca de poder vertical por meio da punição:

Houve uma sociedade que se verticalizou com muita força na Europa: a romana. Quando Roma passou da república ao império seu poder punitivo se fez muito mais forte e cruel. E o que pode fazer uma sociedade quando se verticaliza até assumir a forma de exército? A resposta é óbvia: conquistar outras. Roma conquistou quase toda Europa. Como conseguiu fazer isso? Porque tinha uma estrutura colonizante, ou seja, hierarquizada, em forma de exército. Essa estrutura, montada mediante o poder punitivo, é a necessária para a empresa de conquista e colonização (Zaffaroni, 2013, p. 21).

Considerados um importante prisma para o desenvolvimento da sociedade ocidental, os romanos deixaram o poder punitivo como legado à civilização europeia, que não mediu esforços para usufruir dele para sua própria verticalização durante séculos. Zaffaroni afirma que foi o poder punitivo que permitiu à Europa nos colonizar, mas já antes disso foi usado como instrumento de domínio e organização de seu próprio território, constantemente aliado a uma

força religiosa. Um exemplo é a forma como muitos povos tiveram sua existência criminalizada a partir da punição contra “crimes” como o *maleficium*, que surge nos códigos dos novos reinos teutônicos do século VII e VIII e dizia respeito às supostas práticas mágicas contra pessoas e coisas. De acordo com Silvia Federici em *Calibã e a bruxa*, havia um motivo muito específico para o crime passar a ser considerado:

Esta era a época da conquista árabe, que, aparentemente, agitou os corações dos escravos na Europa ante a expectativa de liberdade, animando-os a tomar as armas contra seus donos. Dessa forma, essa inovação legal pode ter sido uma reação ao medo gerado entre as elites pelo avanço dos ‘sarracenos’, que, de acordo com o que se acreditava, eram grandes especialistas nas artes mágicas (Federici, 2017, p. 295).

Durante toda a Idade Média a ideia de poder punitivo é, como aponta Federici, usada como instrumento de reação e repreensão contra determinados grupos. Esse ideal é levado adiante durante a Baixa Idade Média e a Idade Moderna, principalmente em uma época em que Estado e Igreja se fundiam. Segundo os doutores em Direito Fábio Roque Araújo e Tagore Trajano de Almeida Silva, no artigo “Construção histórica da contenção do poder punitivo: dos primórdios ao Direito Penal liberal”, um dos maiores marcos do período, a Inquisição, apenas foi possível pelo poder de punir:

Conseqüência desta hegemonia da religião católica sobre a vida social foi o advento da Inquisição, mediante a restauração dos Tribunais do Santo Ofício. A Inquisição objetivou restaurar a força da Igreja, reprimindo as condutas consideradas heresias, sobretudo aquelas relacionadas ao que se considerava bruxaria. [...] No que importa ao Direito Penal, relevante consignar que a Inquisição valia-se de um poder de punir, justificado por questões religiosas, cujo processo caracterizou o que se convencionou denominar sistema inquisitivo (Araújo; Silva, 2019, p. 118).

Ainda de acordo com os autores, a prática do *Inquisitio*, criada durante a Inquisição — a busca pela verdade por meio da interrogação em que era permitido o uso de violência e tortura —, é o que deu origem ao sistema processual inquisitivo usado por regimes autoritários. Dessa forma, muitos considerados hereges e contrários aos dogmas cristãos foram perseguidos, interrogados, torturados, violentados e mortos, o que foi possível por meio da punição contra os que afrontavam as leis divinas que legitimavam o Estado:

A Inquisição não se preocupava com o crime, isto é, com a afronta com as leis terrenas, mas sim com as heresias, isto é, a suposta afronta às leis divinas. A lógica que orientava esta postura residia no fato de que o crime não comprometia a marcha para a vida eterna, porquanto o arrependido poderia valer-se do perdão de Deus. Em contrapartida, a heresia obsta a marcha para a eternidade, constituindo um perigo

muito maior do que o crime, e por isto merecia um rigor maior na reprimenda (Araújo; Silva, 2019, p. 119).

Depois de um tempo, com a perseguição contra os hereges sendo um grande “sucesso” para a Igreja, foi preciso encontrar uma nova ameaça ao divino, para que a instituição religiosa continuasse a verticalização de seu poder e soberania. Não à toa o mesmo tipo de crime introduzido nos códigos oficiais dos séculos VII e VIII e perpetuado por práticas posteriores na Inquisição continuou a ser um alicerce ainda mais indiscriminado de poder durante os muitos séculos seguintes, voltado principalmente para as relações familiares e sexuais, e tendo como principais vítimas as mulheres. De acordo com Zaffaroni: “já não lhe restavam [ao Papa] hereges. Por conseguinte, empreendeu-a [a luta contra Satã] contra a metade da espécie humana, contra as mulheres. Para isso foi inventada a teoria do pacto satânico. Satã não podia atuar sozinho, necessitava da cumplicidade de humanos” (2013, p. 30).

Assim, durante o século XV, o crime de “bruxaria” passa a ser o maior inimigo e maior causador de conflito da sociedade ocidental:

[...] tiveram lugar os primeiros julgamentos de bruxas (no sul da França, na Alemanha, na Suíça e na Itália), as primeiras descrições do sabá [...] e o desenvolvimento da doutrina sobre a bruxaria, na qual a feitiçaria foi declarada como uma forma de heresia e como o crime máximo contra Deus, contra a Natureza e contra o Estado (Monter, 1976 *apud* Federici, 2017, p. 296).

São dessa mesma época mais de vinte e oito tratados sobre bruxaria, como o *Malleus Maleficarum* (*O martírio das bruxas* ou *O martelo das bruxas* em português) de 1486, criado pelos inquisidores dominicanos Heinrich Krämer e Jakob Sprenger, na Alemanha, que estabelecia as bruxas como a nova ameaça à Igreja. Já em 1532, o rei católico Carlos V, do Sacro Império Romano-Germânico, promulga o *Constitutio Criminalis Carolina*, Código Legal do Império que imputa a pena de morte aos crimes de bruxaria. É também nesse período que diversos países passam a legalizar a perseguição por meio de documentos oficiais:

Na Inglaterra protestante, a perseguição foi legalizada por meio de três Atos do Parlamento, aprovados, respectivamente, em 1542, em 1563 e em 1604, sendo que o último introduziu a pena de morte inclusive na ausência de dano a pessoas ou a coisas. Depois de 1550, na Escócia, na Suíça, na França e nos Países Baixos Espanhóis, também foram aprovadas leis e ordenanças que fizeram da bruxaria um crime capital e incitaram a população a denunciar as suspeitas de bruxaria (Federici, 2017, p. 297-298).

Milhares de mulheres seriam queimadas vivas, consideradas bruxas, sendo suas mortes legitimadas e normatizadas por um conjunto de leis que pretendia proteger a sociedade, torná-

la segura e isolá-la de toda e qualquer suposta ameaça. Para isso, essas punições tinham que ser baseadas não na culpa — afinal, como culpar alguém empiricamente por atos de bruxaria? —, e sim no grau de risco que essas pessoas representariam. O que era aplicado, portanto, era uma “punição preventiva”.

Foi a partir da “proteção” contra “possíveis perigos” — sarracenos, hereges e bruxas são apenas alguns exemplos deles — que os Estados passaram a verticalizar ainda mais seus poderes, seguindo a mesma estrutura do discurso teocrático:

Desde a Inquisição até hoje os discursos foram se sucedendo com idêntica estrutura: alega-se uma emergência, como uma ameaça extraordinária que coloca em risco a humanidade, quase toda a humanidade, a nação, o mundo ocidental etc., e o medo da emergência é usado para eliminar qualquer obstáculo ao poder punitivo que se apresenta como a única solução para neutralizá-lo (Zaffaroni, 2013, p. 34).

E foram justamente os europeus, cuja própria organização social foi pautada pelo poder punitivo, que exerceram os genocídios colonialistas das nações americanas e africanas por meio de coerções contra outros grupos sociais. No período colonial, eles reproduziram o mecanismo de criação de inimigos que justificava e legitimava seus violentos domínios, mas essa dualidade — *inimigo e amigo, divino e satânico, obediente e desobediente* — se dava agora com uma nova dupla: os *civilizados* e os *selvagens*, e, se categorizavam um território como reduto de selvageria, o poder punitivo operaria agora pela justificativa da civilização alheia. Como todas as sociedades nas quais o poder punitivo era realidade, um específico grupo de pessoas foi submetido à coibição pela punição: as pessoas escravizadas indígenas e africanas.

No artigo “Direito penal e decolonialidade: repensando a criminologia crítica e o abolicionismo penal” (2018), os então mestrados Isaac Porto dos Santos e Livia Miranda Müller Drumond Casseres recuperam historicamente o “desenvolvimento de uma cultura do castigo no processo da modernidade e da colonialidade, verificando a ligação entre cultura colonial e delito” (Santos; Casseres, 2018, p. 978). Os autores evidenciam como o modelo colonial-mercantilista estabelecia um controle social pelo uso do poder punitivo doméstico aplicado à mão de obra negra escravizada e indígena. Ou seja, senhores puniam pessoas escravizadas desreguladamente. A punição, dessa forma, cumpria funções importantes para a manutenção da empresa colonial, sendo elas:

o extermínio implacável de qualquer resistência ao empreendimento colonial, a garantia do monopólio com a proibição do livre comércio (sobretudo por meio do delito de contrabando), a proteção da moral religiosa católica (tal como nos *crimina atrociora* da época, a exemplo das figuras penais da ‘heresia’, ‘sodomia’ e ‘moeda

falsa’) e o genocídio físico e simbólico dos povos colonizados (Santos; Casseres, 2018, p. 981, grifo dos autores).

No Brasil, foi a partir de 1830, com a primeira edição de um Código Criminal do Império — que se atualizaria para o Código de Processo Criminal em 1832 —, que o modelo doméstico senhorial foi substituído. Agora, a inferioridade jurídica de corpos escravizados era legalmente institucionalizada e legislada. A uniformização de penas por meio de Códigos correspondia à tendência iluminista do continente europeu, que, como herança do enciclopedismo, também passava a abolir “as recopilações caóticas de leis” e concentrar “toda a matéria em uma única lei, redigida de forma sistemática e clara, conforme um plano ou programa racional” (Zaffaroni, 2013, p. 67).

A partir dessas leis, castigos como penas corporais aos escravos foram autorizados, ao passo que os senhores, brancos, eram isentos dessas punições. Da mesma forma, a busca por direitos era vista de maneira completamente diferente quando com relação aos homens livres e aos escravos: para os primeiros, é considerada apenas rebelião; já para os escravos, cria-se o crime de insurreição, e apenas a ele é concebida a pena de morte. Além da legitimação da violência punitiva contra os escravos, essas penas eram concedidas a partir da decisão de juízes financiados pelo Tesouro Nacional, que contava com tributos sobre a escravidão, sendo esses juízes também proprietários de escravos (Santos; Casseres, 2018).

Em 1890, com grandes transformações políticas acontecendo em território nacional — incluindo a abolição da escravidão em 1888 —, é elaborado um novo Código Criminal, mas que acaba por reafirmar a sistemática de controle social dos documentos anteriores. Evandro Piza Duarte, professor de Direito Penal, Processo Penal e Criminologia na Universidade de Brasília, em sua dissertação de mestrado intitulada *Criminologia e racismo: introdução ao processo de recepção das teorias criminológicas no Brasil* (1998), afirma como pessoas negras não deixaram de ser submetidas a um controle social restrito e altamente vigilante:

O processo de desescravização brasileiro, sob a forma da “abolição lenta e gradual”, ou da mudança sem rupturas, compreendeu, no plano legislativo, uma série de medidas que tiveram eficácia variada, com avanços e recuos. O cotejo desta legislação permite identificar alguns aspectos desta estratégia sob o ponto de vista do controle social da massa escrava, tais como o destino dado aos escravos após a libertação, sua internação em instituições de seqüestro [*sic*], a obrigatoriedade de prestação de serviços e a organização de um sistema de controle burocrático e policial. Tais medidas indicam como as elites da época pretendiam organizar o controle social em uma sociedade em que o trabalho deixaria de ser formalmente compulsório. Elas denunciam a preocupação não apenas de preservar a relação de exploração do trabalho negro, mas também de como esta dependeria, cada vez mais, de medidas que passariam a ser executadas não mais dentro da unidade produtiva, mas sim fora dela.

Assim, o negro cativo, converter-se-ia em negro-liberto, porém vigiado e tutelado (Duarte, 1998, p. 227).

É dessa época também a adoção da bandeira nacional em modelo muito semelhante ao atual — a única diferença se dá no número de estrelas, que no século XIX eram 21 —, fixando o lema “*ordem e progresso*” como mote da república brasileira. Os dizeres simbolizam a importação de pensamentos inspirados no lema positivista do francês Augusto Comte — “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”¹¹.

É preciso, nesse momento, retomar um pouco da cronologia do poder punitivo para entendermos melhor a forma como essa frase não só estampa nossa bandeira, como também materializa verbalmente a herança do poder punitivo europeu em nosso território.

Com a Revolução Industrial no século XVIII, assentou-se uma nova classe hegemônica na Europa: a de industriais, banqueiros e comerciantes. Essa nova classe precisou concorrer com o poder da classe já estabelecida, a nobreza e o clero, e fizeram isso por meio da alteração do poder punitivo, visto que era a forma como os últimos haviam conseguido verticalizar seu poder. A pena, pois, teria que ser concebida não mais segundo aspectos divinos inquisitórios, mediada entre Deus e o soberano, e sim segundo aspectos secularizados. Tal alteração é marcada pela expansão demográfica desordenada dos centros urbanos, que aumentava o número de “indesejáveis” e a dificuldade de controle social. Por conta disso, o poder punitivo passou a se concentrar em outro tipo de eliminação física desses indesejáveis, para além da morte. De acordo com Zaffaroni,

A solução encontrada foi o encarceramento em prisões com altas taxas de mortalidade, a submissão a julgamentos intermináveis com as mencionadas medidas de neutralização sob a forma de prisão preventiva ou provisional ou então a deportação (especialmente adotada pela Grã-Bretanha e pela França, mas também pela Argentina) (Zaffaroni, 2014, p. 44).

Ou seja, apesar de mudar a forma como a punição seria aplicada, havia a preocupação em adequar o discurso punitivo para consolidar a hegemonia dessa nova classe dominante, continuando a manter os “indisciplinados” em uma posição de subordinação. Houve, segundo Zaffaroni, duas correntes de pensamento utilizadas politicamente pelos penalistas e criminológicos para perpetuar essa tarefa: o hegelianismo penal e o positivismo (Zaffaroni, 2013, p. 77).

¹¹ No original *L'amour pour principe et l'ordre pour base; le progrès pour but*.

Aquele, apesar de não ter sido a teoria projetada na organização criminológica brasileira, ainda assim nos interessa, pois elucida uma forma de pensamento com relação às pessoas escravizadas e às consideradas selvagens que muito deixou rastros na forma como se deu a colonização na América. Cabe aqui, portanto, explicar resumidamente a forma como juristas e criminólogos invocaram a teoria hegeliana na questão criminal, para depois compreendermos mais sobre o positivismo e sua herança na nossa *ordem* social e na inspiração para um possível *progresso*.

As autoras Larissa Medeiros da Silva, Letícia Abrão Guglielmetti e Luísa Helena Marques de Fazio, no artigo “O papel social da pena: as funções do punir conforme os postulados da criminologia”, categorizam o pensamento hegeliano como expositor da função retributiva da pena, ou seja, a concepção de que a pena deveria devolver ao infrator o mal causado (2020, p. 55). Essa classificação se dá porque a teoria criminológica hegeliana considerava que os seres humanos se dividiam entre os livres, que têm autoconsciência, e os não-livres, incapazes de refletir sobre suas próprias ações. Dessa forma, apenas os “livres” cometeriam delitos, pois conscientemente negariam as normas da sociedade. A esse ser livre cabe a negação do delito pela sociedade, materializada na pena, e a punição proporcional à liberdade com que haviam decidido negar as normas. De acordo com as autoras:

O dualismo hegeliano ocorre com conflito entre ideais denominados de “tese” e “antítese”. Desse conflito tem-se a síntese que evidenciaria a superação entre os conceitos iniciais. As normas da sociedade simbolizam a “tese”, enquanto a conduta desviante equivale a “antítese” (2020, p. 55).

O mais interessante, contudo, é a forma como os “não-livres” eram considerados. O entendimento era que esse “não-livre” não poderia cometer delitos, visto que não tinha consciência para realizar uma conduta. A forma de lidar com seus desvios não deveria, portanto, ser medida pela sua culpabilidade, e sim pelo perigo em que colocavam os livres. A questão, de acordo com Zaffaroni, é que os penalistas hegelianos atribuíam a categoria de “não-livre” a determinados grupos sociais, que não poderiam ser considerados “iguais”, “civilizados”. Entram nessa classificação os ditos “loucos”, reincidentes e “selvagens colonizados” (Zaffaroni, 2013, p. 80), o que obviamente legitimava o colonialismo, justificando-o como uma medida necessária contra os “não-livres”.

Mas a teoria hegeliana com relação ao poder punitivo trabalhava sempre em um plano de idealismo: “se explicava por uma via dedutiva, que não admitia nenhuma verificação no plano da realidade” (Zaffaroni, 2013, p. 82), e parte daquela nova classe em ascensão pela

Revolução Industrial optou por seguir um pensamento que se pretendia mais pragmático. Aqui entra o positivismo.

Durante o século XIX, acontecia uma tendência da dominação do discurso científico-tecnológico. Foi em 1859, por exemplo, que Darwin publicou *A origem das espécies*, obra base da biologia evolutiva. Com isso, não tardou para que o discurso jurídico fosse influenciado pelo momento: a biologia e, mais precisamente, a medicina passariam a compor o léxico jurídico. Na busca por uma metodologia científica para o poder punitivo, os que cometiam delitos começaram a ser teorizados como pertencentes a uma classe biológica específica. Segundo Vera Regina Pereira de Andrade, no artigo “Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum”, esse tipo de matriz filosófica tentou conferir à criminologia

o estatuto de uma ciência segundo os pressupostos epistemológicos do positivismo e ao fenômeno, mais amplo, de cientificização do controle social, na Europa de finais do século XIX. Na base deste paradigma a Criminologia (por isto mesmo positivista) é definida como uma Ciência causal-explicativa da criminalidade; ou seja, que tendo por objeto a criminalidade concebida como um fenômeno natural, causalmente determinado, assume a tarefa de explicar as suas causas segundo o método científico ou experimental e o auxílio das estatísticas criminais oficiais e de prever os remédios para combatê-la. Ela indaga, fundamentalmente, o que o homem (criminoso) faz e porque o faz (Andrade, 1995, p. 24-25).

Um dos fundantes desse pensamento, Cesare Lombroso, publicou em 1876 a obra *O homem delinquente*, expondo sua teoria do “criminoso nato”. De acordo com Andrade, Lombroso teria comparado pessoas “não-criminosas” e “criminosas” de clínicas psiquiátricas e prisões no sul da Itália, buscando atribuir características corporais, fisiológicas e psicológicas ao “criminoso nato” (Andrade, 1995, p. 25). Um dos pesquisadores que o ajudou nessa investigação, Enrico Ferri, formulou sua própria teoria, compreendendo a etiologia do crime a partir de tríplexes causas: “individuais (orgânicas e psíquicas), físicas (ambiente telúrico) e sociais (ambiente e social) e, com elas, ampliou a originária tipificação lombrosiana da criminalidade” (Andrade, 1995, p. 25). A partir disso, formou-se o positivismo criminológico, que pretendia distinguir os autores de delitos das pessoas consideradas “normais” e “de bem”, reforçando o caráter de “outro não-igual” dos criminosos. E se o poder punitivo já era responsável pela opressão de determinados grupos considerados indesejáveis, a suposta patologização da sua condição começou a ser usada para legitimar a coerção exercida. Conseqüentemente, essa mesma concepção periculosista passou também a ser adotada no Brasil

— ambos, “criminosos” e “selvagens”, eram os seres outros, inferiores e anomalísticos por natureza.

Essa teorização apenas era possível por meio do entendimento de que a criminalidade era um fenômeno natural, e, por isso mesmo, de acordo com esse pensamento, suas causas estariam intrinsecamente relacionadas a características inatas. A naturalidade do crime, por sua vez, é consequência direta da visão organicista da sociedade estabelecida por Auguste Comte, em contraposição às modalidades contratualistas — essas entendiam que “a sociedade não era em nada natural, mas sim produto de um artifício, de uma criação humana, ou seja, de um contrato” (Zaffaroni, 2013, p. 66). Para entendermos melhor o organicismo social, pensemos, por exemplo, no funcionamento do sistema digestório do corpo humano. Os diferentes órgãos que o compõem (boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado e intestino grosso) atuam juntos na quebra dos alimentos em pequenas partículas e na absorção dos nutrientes nelas presentes, assim como na eliminação dos resíduos não digeridos. Toda essa função é feita naturalmente pelo nosso corpo, não precisamos parar o que estamos fazendo para trabalhar na transformação do bolo alimentar em quimo ou na ação do suco pancreático. Poderíamos considerar que o corpo humano, portanto, obedece às suas próprias leis de funcionamento — leis essas completamente naturais. É a partir de uma premissa parecida com essa que Comte constrói sua ciência da sociedade e o pensamento positivista, e é por isso que a criminologia encabeçada por Lombroso e Ferri é chamada de Criminologia Positivista.

Para Comte, o objetivo da filosofia positivista não é reduzir fenômenos a um só princípio (Deus, natureza ou outro), e sim “tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis” (Comte, 1978, p. 43). Assim, a pretensão da explicação positivista é “analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção [do fenômeno] e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e de similitude” (Comte, 1978, p. 43). Logo, se a sociedade é considerada um organismo, presume-se que tenha, também, leis naturais invariáveis.

Uma dessas leis, de acordo com Comte, é relacionada à evolução do pensamento humano. Daí surge sua premissa mais famosa: a lei dos três estados. Segundo o autor,

Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo. Em outros termos, o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, finalmente, o método positivo (Comte, 1978, p. 35-36).

Zaffaroni vai além na demonstração da lei comtiana, atribuindo ao estado teológico a categoria de “primitivo”, ao metafísico de “iluminista” e ao científico o próprio Comte. O jurista pretende elucidar a forma como interpreta essa lei como uma tentativa do francês de “sentar-se na ponta da flecha do tempo”, ou seja, colocar-se como o mais evoluído (Zaffaroni, 2013, p. 123). O autor argentino, que já havia mencionado que todo organicismo social é antidemocrático — “as células que mandam são as do cérebro, e as das unhas devem conformar-se com sua função de não incomodar; qualquer pretensão ao contrário não é, para qualquer organicismo social, mais do que caos contra a lei natural” (Zaffaroni, 2013, p. 66) —, afirma que a lei dos três estados explica a tendência positivista de postular algo parecido com o sociólogo-rei de Platão, considerando que o organismo social deveria ser governado por quem conhecesse suas leis naturais: os sociólogos. Reforça-se, dessa forma, a importância dada às hierarquias para o sustento da ordem social. O jurista, que é extremamente crítico à escola positivista da criminologia — inclusive a chama de “positivista racista”, epíteto que relaciona intrinsecamente as duas palavras —, ainda coloca em xeque a definição de humanidade (e sociedade) de Comte:

Ademais, por humanidade se entendia a raça branca (à qual Comte pertencia), mas nem todas as pessoas dessa raça, e sim somente os homens (Comte também era homem), porque as mulheres tinham que ser mantidas em estado de perpétua infância, para sustentar a célula básica da sociedade: a família (Zaffaroni, 2013, p. 123).

É essa filosofia positivista inspirada em Comte que começa a moldar a organização da sociedade brasileira — curiosamente apenas com a *ordem* e o *progresso*, mas sem o *amor* —, com um impacto direto no modo como o país passa a lidar com delitos e qualquer tipo de ameaça à ordem, visto que o Código Criminal de 1890 é também influenciado pela Escola Positivista. Duarte, ao tratar da recepção dessa escola no Brasil, afirma que seus princípios eram baseados em uma “concepção periculosista de determinados comportamentos” (Duarte, 1998, p. 242), ou seja, sustentados pela ideia do criminoso nato, característica frequentemente associada à população afro-brasileira. Um exemplo da criminalização discriminada por raça trata-se do capítulo XIII do Código em questão, “Dos Vadios e Capoeiras”, em que a “capoeiragem” — “fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal” (Duarte, 1998, p. 243) — é considerada crime.

Além do claro teor racista estabelecido pelas regras em vigor no documento regulador da pena, o fato da organização do Código Penal ser orientada por modelos de pensamentos

européus mostrava a distância dessas normas com a sociedade que subjugava. De origem europeia, a criminologia da Escola Positivista não leva em conta todas as especificidades de um país como o Brasil, com aspectos sociais e culturais próprios e constituídos principalmente pela história de uma colonização à qual países hegemônicos da Europa nunca foram submetidos. De acordo com Santos e Casseres, a adoção desses pensamentos em nosso país aconteceu apenas por conta das necessidades de controle pelas elites locais:

[...] a recepção dessas correntes ideológicas foi feita por grupo urbanos ilustrados, com pouca coerência com o resto do conjunto social. [...] Geralmente, diplomatas que viviam na Europa, pessoas que conheciam mais as cidades europeias que as de seus países — algumas chegando a lamentar o fato de terem nascido nesse continente (Santos; Casseres, 2018, p. 975).

Já Vera Malaguti Batista, no artigo “O positivismo como cultura”, expõe sua tese de que a presença desse positivismo não se deu apenas por uma “maneira de pensar” a sociedade brasileira. Ela foi, principalmente,

uma maneira de sentir o povo, sempre inferiorizado, patologizado, discriminado e por fim, criminalizado. Funcionou e funciona como um grande catalizador da violência e da desigualdade, características do processo de incorporação da nossa margem ao capitalismo central (Batista, 2016, p. 303).

A partir dessa nova forma de olhar para o próprio povo, o Estado brasileiro assumiu categorias que se pretendiam científicas e universais para condenar, deter e punir pessoas consideradas indesejáveis, construindo, dessa maneira, um sistema penal que dá continuidade ao modelo punitivista racista do período colonial e imperial escravista, em uma espécie sádica de autocolonização. Os fundadores do poder punitivo nacional carregavam, assim, as marcas coloniais eurocêntricas, mas também formavam uma identidade local. Como diz Batista, “são homens que estão pensando o Brasil através do criminal e não o criminal através do Brasil. Ou seja, são políticos, literatos, jornalistas, militantes de projetos políticos para seu país” (Batista, 2016, p. 302). Tais projetos transformaram e renovaram o poder punitivo originário da Europa a seu bel-prazer, aproveitando-se de uma característica da linguagem explorada por Bakhtin: a falta de limite para o contexto dialógico. Segundo o filósofo, mesmo sentidos nascidos em séculos passados podem reviver e se renovar em um novo contexto:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se)

no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (Bakhtin, 2011b, p. 410).

A produção de contextos no sentido bakhtiniano é, inclusive, categorizada por Craig Brandist, no artigo “O herói no tribunal da eternidade: a teoria jurídica do romance do Círculo de Bakhtin”, como um “‘mundo representado’ de modo quase jurídico” (2012, p. 303). De acordo com o autor, o diálogo, em Bakhtin, diz respeito à “lógica das relações entre pessoas jurídicas na tarefa inacabável da cocriação da imagem de mundo compartilhada” (Brandist, 2012, p. 297). A jurisprudência estaria, portanto, na base da teoria bakhtiniana. Por isso, ao comentar sobre o julgamento do herói e de seu discurso no romance, Brandist afirma que “é um julgamento das relações entre discursos contra a legalidade dialógica da forma do romance propriamente dita” (2012, p. 297):

O romancista deixa de acreditar na possibilidade de uma imagem adequada de um mundo independente da consciência, e procura fornecer uma imagem do próprio processo imaginário, a lógica da cocriação do mundo da cultura. Todo indivíduo tem um papel único na construção desse mundo universal e é pessoalmente responsável por fazê-lo, mas, quando defende que uma perspectiva social específica representa o todo — perdendo o universal como seu conceito diretivo e corretivo —, ele torna-se imoral e merece ser contestado (Brandist, 2012, p. 297-298).

É justamente a partir da defesa de uma perspectiva social específica como todo que as penas são justificadas, reformuladas, normatizadas e legitimadas, considerando que são valoradas em um conjunto de axiologias que partem da cosmovisão dos que usufruem dos poderes verticalizados. É, também, a partir da atividade verbal que são registradas no tempo — na forma de códigos, leis, constituições — e enunciadas. Iniciei a discussão do poder punitivo e das prisões falando que eles se constituem por inúmeros não-ditos, e é justamente a condição de enunciado, “emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e [que] reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal” (Bakhtin, 2016, p. 45), que permite que carreguem esses sentidos presumidos.

Exemplos disso são os inúmeros códigos criminais brasileiros e mundo afora, que serviram quase como um manual para punir. Logo, se na forma como o poder punitivo organizou a sociedade brasileira são encontrados ecos e refrações da formação discursiva da penalização em contextos outros, e se foi a partir dessas formações que se instituiu a colonização de nosso país, poderíamos considerar que, mais que heranças ou cicatrizes, essas

organizações são também relações dialógicas. Da mesma forma, quando analisamos a intrínseca relação entre nossos colonizadores e seu domínio com o poder punitivo, quando levantamos dados sobre a população carcerária e percebemos a presença massiva de determinados grupos sociais, quando a maior representação gráfica da nossa nação como república verbaliza a filosofia positivista comtiana e sua ode à ordem social, é preciso ter em mente que inúmeros diálogos são evocados, desde a Roma Antiga até o Brasil da contemporaneidade. É preciso, como fazem Zaffaroni e Davis, compreender que esses discursos não surgem do nada. Seguem a premissa básica bakhtiniana: são enunciados formados por outros enunciados e que respondem a outros enunciados. Sua constituição transcende a materialidade linguística.

Voltando ao exemplo inicial da frase “bandido bom é bandido morto”, de fato, como o jurista argentino afirma, os mortos estão falando, mas não só: estão dialogando com os outros mortos. Pela punição mataram os considerados hereges, mataram as consideradas bruxas, atribuíram a morte social aos não-livres e aos considerados biologicamente delinquentes. Pela punição matam os “bandidos” pobres e negros agora. Em “Reformulações do livro sobre Dostoievski”, Bakhtin escreve que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, todos os atos” (Bakhtin, 2011, p. 348). Percebemos, aqui, que não só com a vida os homens participam do diálogo. Às vezes suas mortes são também diálogos, e renovam-se como tais.

E quando privamos de liberdade autores de delitos como punição para seus atos, colocando-os em um edifício com intensa vigília e policiamento, isso também é dialogizado e traduz formações de tempos e sociedade outras. Por isso apresentarei, em seguida, a retomada histórica sobre as prisões, que são produtos do poder punitivo, mas que também construíram uma forma de punir e, especialmente, uma nova condição social aos indivíduos — que passam de livres para aprisionados.

2.2 SOBRE A PRISÃO (OU: PRISÃO E POBREZA)

Assim como o poder punitivo, a história das prisões é também atravessada por imbróglis políticos e econômicos, mas diferente do primeiro, seu ponto de origem é bem mais recente. Dario Melossi e Massimo Pavarini, sociólogos italianos, escreveram o livro *Cárcere e fábrica*, em que expõem as relações entre a instituição carcerária e o modo de produção mercantil das sociedades industrialmente desenvolvidas, materializada na simbiose do título da obra. Nela, são categóricos ao afirmar:

Num sistema de produção pré-capitalista, o cárcere como pena não existe. Essa afirmação é historicamente verificável, advertindo-se que a realidade feudal não ignora propriamente o cárcere como instituição, mas sim a pena do internamento como privação da liberdade. Pode-se dizer que a sociedade feudal conhecia o cárcere preventivo e o cárcere por dívidas, mas não se pode afirmar que a simples privação da liberdade, prolongada por um determinado período de tempo e não acompanhada por nenhum outro sofrimento, fosse conhecida e portanto prevista como pena autônoma e ordinária (Melossi; Pavarini, 2014, p. 21).

Apontar a origem do cárcere como punição na formação do capitalismo, como fazem os autores, não significa dizer que não houve nenhum tipo de iniciativa de privação de liberdade anterior. Houve os que aguardaram seu castigo em ambientes isolados, ou os clérigos que cometeram alguma falta aos dogmas religiosos e se isolaram — foram isolados — em mosteiros por um tempo indeterminado, mas esses casos apresentavam uma diferença fundamental da prisão como punição: ambos não tinham sua pena constituída pela privação da liberdade em si. Sobre o último caso, Melossi e Pavarini comentam que o que constituía a pena eclesial era

a ocasião, a oportunidade para que, no isolamento da vida social, pudesse ser alcançado aquilo que era o objetivo ideal da pena: o arrependimento. Essa finalidade devia ser entendida como correção, ou possibilidade de correção, diante de Deus, e não como regeneração ética e social do condenado-pecador. Nesse sentido, a pena não podia ser mais do que retributiva, fundada por isso na gravidade do delito e não na periculosidade do réu (Melossi; Pavarini, 2014, p. 25).

Ainda no século XVI houve a criação de casas de correção na Grã-Bretanha. Nessas casas, chamadas de *bridwell*, autores de infrações e pessoas sem-teto seriam submetidos a trabalhos forçados — que eram o que integrava a punição. Essas instituições teriam seu auge durante o século XVIII, coincidentemente quando um dos problemas mais graves enfrentados pelo capital foi o da escassez de força de trabalho. Melossi e Pavarini afirmam que o objetivo dessas casas tinha muito a ver com a vontade do Estado de diminuir os salários externos (2014, p. 94). Esse modelo de privação de liberdade, ligado à formação de operários laboriosos, se alastraria pela Europa, com iniciativas em diferentes países, como na Holanda, com a prisão de *Rasp-huis* criada como destino para os delinquentes do sexo masculino. De acordo com Luci Faria Pinheiro e Taíza da Silva Gama, no artigo “As Origens do Sistema Penitenciário Brasileiro: uma análise sociológica da história das prisões do Estado do Rio de Janeiro”:

Como podemos verificar nos dados apresentados até o momento, as instituições penitenciárias nasceram no século XVI, mas a consolidação das mesmas na qualidade de locais para abrigar condenados à pena privativa de liberdade, só se deu no século

XVIII, com a Revolução Industrial e o advento da sociedade capitalista (Pinheiro; Gama, 2016, p. 164)

Foi a partir do século XVIII, portanto, que a prisão foi se transformando, com o advento das ideias iluministas e da Revolução Industrial, junto à hegemonia da classe de industriais, banqueiros e comerciantes e à desgovernada expansão dos centros urbanos.

De acordo com Zaffaroni, no Iluminismo — que tem início no século XVIII — uma via criminológica *utilitarista disciplinadora* foi desenvolvida, tendo como ideia central a de que era necessário governar para proporcionar a felicidade do maior número de pessoas (Zaffaroni, 2013, p. 58). Um dos mais importantes pensadores dessa linha foi Jeremy Bentham, que entendia a sociedade como uma grande escola e, portanto, a disciplina como maior forma de organização social. Em *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação* (2005), Bentham explica que

Por princípio de utilidade entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem a aumentar ou a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo, ou, o que é a mesma coisa em outros termos, segundo a tendência a promover ou a comprometer a referida felicidade. Digo qualquer ação, com o que tenciono dizer que isto vale não somente para qualquer ação de um indivíduo particular, mas também de qualquer ato ou medida de governo (Bentham, 2005, p. 10).

Por consequência, os governantes deveriam “promover a felicidade da sociedade, punindo e recompensando” (Bentham, 2005, p. 25). Dessa forma, a punição na via utilitarista aparece como uma forma de promoção de bem-estar social. Bentham atribui a ela quatro objetivos: “evitar, na medida do possível e na medida em que valer a pena, qualquer espécie de ofensa ou crime que seja; [...] induzi-la a cometer um crime *menos* pernicioso, *de preferência* a um crime *mais* pernicioso; [...] lograr que *não* produza *maior* prejuízo do que o que for *necessário* para atingir a sua finalidade; [...] evitá-lo [o prejuízo] da maneira *menos dispendiosa* que seja possível” (Bentham, 2005, p. 66, grifos do autor).

Pensando nessas finalidades, o jurista britânico cria os panópticos, uma estrutura prisional em forma de anel em que um vigilante poderia observar todos os presos a todo momento, sem que eles soubessem se estavam ou não sendo observados, “desse modo, ele seria introduzido na ordem e, ao final, acabaria se tornando seu próprio vigilante” (Zaffaroni, 2013, p. 59). Bentham é também criador de uma máquina de açoimento que garantia que a dor sofrida por quem a utilizasse seria proporcional à provocada pelo delito, e completamente

uniforme — visto que o açoitamento manual feito por homens é subjetivo à força e ao desempenho de quem açoita.

Esse princípio da proporcionalidade foi um fundamento muito importante para pensar as prisões modernas. Junto a ele, o princípio da legalidade foi também o que moldou as novas penas, substituindo uma certa arbitrariedade jurídica por leis e códigos normativos. Foi a partir das ideias de Bentham que o primeiro código penal brasileiro (de 1830) foi regido, e seu modelo prisional esteve presente em muitos territórios na América do Sul. Em Recife, o espaço onde podemos visitar a Casa de Cultura da capital pernambucana outrora abrigou uma grande prisão panóptica, inaugurada em 1855, e que funcionou por 118 anos como presídio.

Como já destacado, o advento das prisões acompanha a evolução do modo de produção capitalista que ganhava corpo. Dessa forma, a relação entre o capitalismo e o cárcere são estreitas. Melossi e Pavarini notam, por exemplo, como, no volume em que o projeto de panóptico é exposto, há a menção de que esse tipo de estado de constante vigilância e inspeção seria aplicável a qualquer estabelecimento com o objetivo de manter pessoas sobre controle,

quer se trate de punir os incorrigíveis, vigiar os loucos, corrigir os viciados, isolar os suspeitos, pôr para trabalhar os ociosos, socorrer quem necessita de ajuda, curar os doentes, instruir em qualquer ramo de atividade quem quiser aprender ou mesmo guiar a nova geração na estrada da educação (Bentham, 1962 *apud* Melossi; Pavarini, 2014, p. 72-73, grifo dos autores).

A prisão de Bentham servia perfeitamente ao Estado da sociedade burguesa que procurava formas para controlar o proletariado. Logo, esse estado de inspeção dos panópticos é considerado por Melossi e Pavarini como uma “extensão do *olho do patrão*” (2014, p. 73, grifo dos autores): a constante vigilância da produção dos operários nas fábricas. Aqui, mais uma vez, o trabalho e o cárcere aparecem intrinsecamente relacionados.

Um pouco depois da criação dos panópticos, o Código Civil Francês ou Código Napoleônico é elaborado (em 1810). Nele, três tipos de sanções são previstos a quem cometesse delitos: a pena de morte, os trabalhos forçados e a casa de correção. O primeiro para casos excepcionais, já os últimos para delitos menos graves. Melossi e Pavarini, ao comentar sobre o código em questão, relembram a forma como o trabalho forçado aos infratores nivelava salários até mesmo das pessoas em liberdade — essas, é claro, pobres e operárias. Com o cárcere aparecendo como um destino completamente indesejável, por conta de um efeito intimidador ao redor de sua existência, era de se esperar que o trabalho livre externo passasse a ser a preferência. Contudo, as condições de miséria dos pobres faziam com que encarassem a

possibilidade de sobrevivência na prisão como uma alternativa melhor do que a vida em liberdade (Melossi; Pavarini, 2014, p. 95).

Consequentemente, nesse período do início do século XIX começam as críticas com relação à “qualidade de vida” dos encarcerados em comparação com a dos homens livres. A ideia que pairava era a de que o valor “destinado às necessidades dos presos deveria ser inferior ao padrão de vida das classes subalternas da população livre” (Pinheiro; Gama, 2016, p. 168). A vida de sofrimento e pobreza dos homens livres começa, então, a gerir a qualidade de vida nas prisões, fazendo com que a miséria dentro do cárcere fosse ainda maior. De acordo com Pinheiro e Gama,

[...] os salários dessa população na primeira metade do século XIX, eram relativamente menores do que o mínimo necessário estabelecido para a sobrevivência, o que significa dizer que as condições miseráveis da classe trabalhadora livre reduziam o padrão de vida na prisão para bem abaixo do que era considerável mínimo, ou seja, se, nas palavras de Marx, o trabalho já era considerado como uma mercadoria miserável, o trabalho nas prisões estaria ainda abaixo disto (2016, p. 168).

Desse modo, alternativas que reforçavam ainda mais o tom repressivo do encarceramento começaram a ser pensadas. Castigos foram implantados, e a fome das prisões agravou, aumentando a taxa de mortalidade e de doenças dentro das instituições. Nesse contexto, reformas visando às experiências americanas começaram a ser implantadas. Os Estados Unidos haviam adotado dois sistemas de cárcere: um com um regime de isolamento celular contínuo, sem foco no trabalho, e outro em que o trabalho era a base da pena, com isolamentos noturnos e reuniões silenciosas no período diurno — o último foi o que prevaleceu na América (Melossi; Pavarini, 2014, p. 95; Pinheiro; Gama, 2016, p. 169-170).

De acordo com Pinheiro e Gama, ainda durante o século XVIII o cárcere brasileiro também enfrentava grandes desafios com a superlotação e altas taxas de enfermidade e de morte nos locais destinados à privação de liberdade, contudo essas privações eram consideradas temporárias, um abrigo provisório aos que aguardavam suas sentenças. Mas para falar do contexto brasileiro, é preciso considerar as especificidades sociais inerentes à tradição colonial escravocrata da organização social do país.

Em sua dissertação de mestrado, “O duplo cativo: escravidão urbana e o sistema prisional no Rio de Janeiro 1790-1821”, o historiador Carlos Eduardo Moreira de Araújo analisa o sistema prisional do Rio de Janeiro entre os anos descritos no título da pesquisa. Tratando do período, Araújo faz ressalvas com relação à diferença entre a escravidão rural e a urbana, afirmando que, enquanto no território rural as punições eram exercidas somente em uma esfera

privada e doméstica, pelos próprios senhores, nas cidades o maior exercício do poder punitivo era responsabilidade do Estado. Tais castigos públicos se davam na forma de quatro modalidades: a pena de morte; o degredo para outras províncias e colônias portuguesas na África e Ásia; chicotadas nos calabouços e praças públicas; e a prisão com trabalhos forçados.

Havia também, principalmente no início do século XIX, a preocupação com a parte populacional liberta e pobre, que não pertencia à dinâmica senhor-escravo. Em um período em que as obras públicas das cidades avançavam em enormes dimensões, acarretando problemas para a administração pública realizada pelo Senado da Câmara com relação aos recursos financeiros para tais, a polícia passa a exercer um rígido controle de ordem das cidades. Esses homens livres, que não poderiam ser punidos com açoites, passam a ser condenados para prisões e trabalhos forçados, aumentando, dessa forma, a mão de obra nas intervenções urbanísticas das cidades (Araújo, 2004, p. 11).

Foi com a Constituição de 1824 e com o Código Criminal Brasileiro de 1830 que a privação de liberdade passou a constituir uma pena. Com esses documentos, um debate acalorado a respeito da pena de morte correu entre os parlamentaristas, que acabaram por ceder a apelos religiosos que invocavam a subserviência dos homens ao poder de Deus e à visão utilitarista de que um criminoso “arrepentido” poderia ser útil à sociedade. Ainda, o degredo passa a também ser fonte de trabalho compulsório, visto que, na época, havia uma falta de contingente para o serviço militar e povoamento das fronteiras.

Já no final do século XIX, portanto no período pós-abolição, o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil revoga as penas de morte, açoites e degredos, reservando a punição às penas de prisão celular, à reclusão, à prisão com trabalho e à prisão disciplinar, além de aos regimes penitenciários (Pinheiro; Gama, 2017, p. 24). A mudança de foco das penas para a privação de liberdade caracteriza a força dos processos produtivos da sociedade capitalista que se formava, tendo em vista que a liberdade se tornou um valor primordial. A privação de liberdade simbolizava, portanto, a violenta retirada de um dos bens mais preciosos desses homens “livres”.

Pessoas escravizadas ou pessoas livres pobres: desde suas origens, o cárcere no Brasil — seja para trabalhos forçados ou para punições de isolamento — teve um alvo muito específico. De acordo com o livro organizado por Clarissa Nunes Maia, Flávio de Sá Neto, Marcos Costa e Marcos Luiz Bretas, *História das prisões no Brasil*, essa característica seguiu para os tempos pós-abolição republicanos, pois, mesmo com as mudanças políticas, a “fantasia do controle social (policial) absoluto sobre os espaços urbanos (na verdade, controle sobre a

massa de ex-escravos e de trabalhadores urbanos, de um modo geral)” (Maia *et al.*, 2017, p. 90) persistiu. Não à toa a dualidade de ordem e desordem toma conta do contexto brasileiro, sendo estampada na bandeira do país.

Era um período em que a mão de obra escrava passava a ser substituída pela livre, e a construção da ordem no Brasil se via fundamentada na constituição do mercado de trabalho e na construção da ideia de indivíduo, disciplina e mercado: “Esses aspectos conviveram (e convivem ainda) com a permanência de uma cultura jurídico-política baseada na obediência hierárquica e na fantasia absolutista de um controle total sobre os corpos dos trabalhadores (grade parte deles ex-escravos)” (Maia *et al.*, 2017, p. 91). Foi por conta da formação dessa nova ordem que o discurso jurídico brasileiro buscou legitimidade nos exemplos europeus, procurando, assim como os colegas do outro lado do Atlântico, uma cientificidade para sua hegemonia — daí a influência do positivismo criminológico, determinismo e racismo científico. Esse discurso se apoiou também na retórica socializadora e disciplinadora, argumentos que têm vigorado dentro do campo de discussões jurídicas, mas que não passam de idealizações, visto que a justiça criminal no Brasil “revela-nos a permanência de práticas repressivas antigas, ligadas ainda à sociedade escravista, e com forte presença da ação religiosa da Igreja Romana” (Maia *et al.*, 2017, p. 94).

Seja o poder punitivo e a verticalização de poder ou a estreita relação entre o cárcere e o sistema capitalista, o fato é que a história (mundial e nacional) dessas instituições nos ajuda a compreender fatos que antes pareciam arbitrários. Muitas vezes encaramos os dados da população presa como uma “injusta seletividade policial”, relacionamos isso ao preconceito de raça e classe, mas constantemente com um olhar diacrônico. Tal como o bife à milanesa com batatas fritas, esquecemos da historicidade desses discursos e a forma como constroem-se na dialogicidade, com a prisão tendo estreitas relações com o capitalismo, a verticalização de poderes hegemônicos e a pobreza.

Quando Milton Santos, na terceira parte do livro *Por uma outra globalização*, dedica-se a falar sobre perversidade, reserva uma seção para discutir a pobreza, expondo diferentes definições dela. Segundo ele, são três as formas de pobreza conhecidas pelos países subdesenvolvidos: primeiramente há o entendimento de uma *pobreza incluída*, “uma pobreza acidental, às vezes residual ou sazonal, produzida em certos momentos do ano” (Santos, 2022, p. 82), uma pobreza absolutamente local e não discriminatória; após isso, a pobreza converte-se em *marginalidade*, os pobres passam a ser chamados de marginais e a pobreza passa a ser um inimigo a ser derrotado, uma questão a ser duramente enfrentada pelo Estado; o último

conceito seria uma *pobreza estrutural globalizada*, em que “a ausência deliberada do Estado de sua missão social de regulação” contribui para “uma produção científica, globalizada e voluntária da pobreza” (Santos, 2022, p. 84). De acordo com Santos, a pobreza nessa terceira fase passa a ser considerada um fenômeno inevitável e natural. Sua existência é completamente banalizada, e os pobres, então, completamente excluídos. É, ainda, uma pobreza produzida, fruto de empresas e instituições globais.

Como já exposto, Angela Davis, no livro *Estarão as prisões obsoletas?*, destaca a forma como a prisão é vista como algo incontestável e natural. De acordo com a autora, ao mesmo tempo que há a dificuldade de pensar em um mundo sem prisões, ignoramos a realidade que se esconde nelas,

[...] livrando-nos da responsabilidade de pensar sobre as verdadeiras questões que afligem essas comunidades das quais os prisioneiros são oriundos em números tão desproporcionais. Esse é o trabalho ideológico que a prisão realiza — ela nos livra da responsabilidade de nos envolver seriamente com os problemas de nossa sociedade, especialmente com aqueles produzidos pelo racismo e, cada vez mais, pelo capitalismo global (Davis, 2020, p. 16-17).

Em conversa com Gina Dent, professora assistente nas áreas de Estudos da Mulher e História das Mentalidades na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, publicada originalmente na revista acadêmica *Signs: Journal of Women in Culture and Society* (2003), Davis também comenta sobre como a prisão é um produto da indústria que drena os bens sociais fundamentais à sociedade, como creches, escolas, hospitais e moradias, um complexo industrial que produz, da mesma forma, a pobreza, condição basilar para a constituição da figura do prisioneiro — visto que são os pobres os principais alvos do encarceramento.

Davis é bem explícita ao conceituar a prisão moderna como produto da globalização. A ativista compreende o cárcere como lugar de despejo de detritos do capitalismo global, reservado aos “malfeitores” que são constituídos, majoritariamente, de pessoas pobres. Santos não cita em nenhum momento especificamente a prisão quando fala da perversidade da globalização, mas destrincha a forma como a perversão é constituída pelo modo como a pobreza passa a ser concebida, com o pobre cada vez mais excluído e considerado um fator automático da sociedade capitalista. Há um paralelo inegável no modo como a pobreza e a prisão são explicadas por esses autores: as duas são problemas estruturais, gerados por instituições e indústrias, as duas participam de um movimento de exclusão daqueles principais afetados pela violência e pela escassez que fundam a globalização. Além disso, ambas são banalizadas, consideradas naturais e até mesmo substanciais para a manutenção do capitalismo. Dessa forma,

a pobreza e a prisão parecem ser intrinsecamente relacionadas, sendo instituídas e alimentadas pelos mesmos processos de dominação e poder.

No livro *Estação Carandiru*, um dos personagens reais representados por Drauzio Varella é Santão, filho de uma lavadeira e de um carregador, que aos sete anos já trabalhava na rua engraxando sapatos, limpando para-brisas e vendendo rosas. Santão começou a furtar com treze anos: “Quando era preso na rua, os policiais não acreditavam que um mulato forte daqueles, revoltado e sem uma orelha fosse menor de idade e o encaminhavam para o DEIC, como os adultos” (Varella, 1999, p. 163). Erroneamente identificado pela polícia como um adulto, detido e torturado inúmeras vezes quando era ainda adolescente, Santão diz que sentiu a necessidade de cometer crimes mais graves para que assim desse um motivo real para a força policial usada contra ele.

A história de Santão é apenas uma entre tantas outras muito similares dentro do sistema carcerário. Um “mulato”, como descreve Varella, que precisa trabalhar desde criança para ajudar na renda familiar. Santão é a representação da negligência de um Estado que não cumpre o compromisso com sua própria Constituição, na qual são estabelecidos como direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (Brasil, 1988). A reação à ausência de garantia desses direitos sociais é o encarceramento em massa da população à qual eles são negados, retirando, assim, a responsabilidade do Estado com relação a esses problemas socioeconômicos. Dessa forma, a prisão cumpre com seu trabalho ideológico conforme exposto por Davis e com o movimento de exclusão descrito por Santos.

Por consequência, se a prisão é produto de um complexo industrial capitalista e globalizado que vê a pobreza e o encarceramento em massa dos pobres como condições naturais, a seletividade racista e elitista classista do indivíduo preso é produto de uma história de políticas penais colonial e eurocentrada. A ordem e o progresso, tão caros ao projeto nacionalista, pretendem ser alcançados às custas da privação total daqueles considerados agentes do caos e da decadência, mas que, na verdade, são sujeitos historicamente excluídos e alvos de opressões.

Ao mesmo tempo, esse sistema de penalização mostra-se completamente ineficiente para a garantia de qualquer tipo de ordem e segurança — quem dirá de progresso. Em *Estarão as prisões obsoletas?*, Angela Davis, ao comentar sobre a ineficácia da política de encarceramento em massa da Era Reagan, escreve: “a prática de encarceramento em massa

durante esse período teve pouco ou nenhum efeito sobre as estatísticas oficiais de criminalidade” (Davis, 2018, p. 5). No início de 2020, o então presidente do Brasil Jair Bolsonaro escreveu na rede social Twitter (agora X): “Significa 3,89% a menos de bandidos levando terror à população” em resposta à notícia do portal *O Globo*¹² sobre o crescimento da população carcerária naquele semestre — o título da matéria é “Número de presos no Brasil chega a 773 mil, alta de 3,89% em relação ao semestre anterior”. Bolsonaro, contudo, nada falou sobre o aumento em 5% do número de assassinatos no final de 2020 em comparação ao ano anterior, divulgado pelo *GI*¹³. A relação feita por Davis pode ser redimensionada para a realidade brasileira atual: o aumento da população carcerária em nada influencia na diminuição de criminalidade, a julgar pelo aumento no número de assassinatos no mesmo ano em que o número de pessoas presas também subiu. Além disso, nada significa a prisão de mais criminosos — “bandidos”, como disse o então presidente. Tal ineficiência parece mostrar uma resposta muito clara à pergunta que dá título à obra de Davis quando pensada no contexto brasileiro: as prisões não apenas estão obsoletas, a obsolescência é intrínseca a elas, pois foram produzidas com base em valores que apenas perpetuam violências e exclusões.

Quando políticas públicas educacionais e culturais são elaboradas para atender as pessoas privadas de liberdade, é imprescindível pensar que elas são atravessadas por toda essa cadeia axiológica valorativa que historicamente constitui a prisão e o poder punitivo. As práticas de leitura para fins de *remição de pena* se incluem nisso. Zaffaroni comenta sobre como as prisões modernas têm um efeito de completa “infantilização” do preso. Tal qual nos panópticos, a vigilância constante é a principal forma de seu controle — mas, dessa vez, a pessoa privada de liberdade tem plena consciência disso. Tarefas como andar, comer, fazer a higiene, dormir, tomar sol, comuns a um adulto liberto, são agora feitas sob controle e conforme prescrições. Da mesma forma, essas atividades, “miudezas da vida” (Zaffaroni, 2013, p. 317), passam a assumir uma enorme transcendência, e o que antes era privado se torna absolutamente público — e orientado por normativas. É também assim com a leitura no cárcere.

Quando em liberdade, temos a escolha de organizar nossa leitura conforme julgamos melhor. Pode até ser que com ela estejamos cumprindo obrigações específicas da escola, do curso superior, de estudos e pesquisas, mas temos a autonomia garantida de que decidimos como ler. Já nas prisões, a leitura não apenas é orientada e prescrita, como também é moeda de

¹² Conferir em <https://oglobo.globo.com/politica/numero-de-presos-no-brasil-chega-773-mil-alta-de-389-em-relacao-ao-semester-anterior-1-24248887>.

¹³ Conferir em <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/02/12/brasil-tem-aumento-de5percent-nos-assassinatos-em-2020-ano-marcado-pela-pandemia-do-novo-coronavirus-alta-e-puxadapela-regiao-nordeste.ghtml>.

troca. Leem-se livros em troca de dias de liberdade, em uma espécie de negociação pelo tempo da pessoa presa. E o tempo aqui simboliza muito mais que uma passagem: é a separação desse indivíduo com o extra-muro, é a espera pelas supostas condições de ressocialização da pessoa presa e, conseqüentemente, a mudança de sua autopercepção. Sobre a forma como a pessoa privada de liberdade se enxerga, Zaffaroni comenta

O preso deve comportar-se respondendo ao papel que o estereótipo demanda, pois do contrário provoca as disrupções (reações agressivas) que podem lhe custar a vida. Assumindo esse papel, ele se adapta à vida carcerária. Os estereótipos se internalizam e se reafirmam com as novas e constantes demandas de papel, com as quais cabe imaginar o poderoso efeito de fixação do papel desviado assumido ao longo de uma prisionização de vários ou muitos anos (2013, p. 318).

O autor complementa dizendo que essa estigmatização é fato fundamental para a alta taxa de reincidência da prisão, já que a pessoa presa está submetida “a um mecanismo de impressão humana capaz de marcar-lhe o papel de forma indelével” (Zaffaroni, 2013, p. 318), mecanismo esse que vem desde sua condenação, em um sistema embebido por perspectivas periculosistas. Zaffaroni diz, contudo, que é justamente a aquisição de um nível de instrução ou habilidade profissional que pode determinar uma mudança nessa autopercepção.

Nesse sentido, entendendo o lugar do poder punitivo e das prisões na história da organização social brasileira, compreendo que a leitura no cárcere parece estar submetida à condição social autoritária do contexto prisional, refletindo e refratando os princípios axiológicos que organizam a execução penal. Entendo, da mesma forma, que as resenhas elaboradas pelas pessoas leitoras privadas de liberdade podem ser consideradas uma resposta ao livro lido, mas o ato de ler em si também é capaz de se configurar como um ato responsivo do leitor encarcerado a todas essas perspectivas em torno de sua existência como pessoa presa. Por isso a importância de compreender os discursos que constituem o sistema penal brasileiro e a instituição da *remição de pena pela leitura*.

3 ORIENTAÇÕES NORMATIVAS DA *REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA*

Entender a *remição de pena pela leitura* exige, invariavelmente, que entendamos também sua organização e normatização a partir de documentos oficiais. Afinal, mais à frente analisarei resenhas que são produtos e condições necessários para a efetividade da remição a leitoras privadas de liberdade, logo, é preciso compreender o que está em jogo quando esses textos são avaliados e validados. Dessa forma, notei que a normatização era um espaço de muitos embates de vozes, pois diz respeito diretamente ao que é compreendido não só como uma leitura, mas como uma leitura *suficiente* (*suficiente* para ser aprovada; *suficiente* para mostrar que uma pessoa, de fato, leu e compreendeu o livro; *suficiente* aos olhos de quem a avalia).

Os professores Ana Claudia Ferreira Godinho e Elionaldo Fernandes Julião são importantes expoentes nas pesquisas a respeito da *remição de pena pela leitura* no Brasil, principalmente no que concerne às normatizações da prática por meio de documentos oficiais nacionais e estaduais. São autores do livro *Remição de pena pela leitura: o direito à educação em disputa* (2022), que reúne seus estudos a respeito dessa modalidade de remição, passando por sua institucionalização até uma análise das funções e sentidos atribuídos à leitura no sistema prisional. O livro é uma das principais fontes para a retomada histórica desta seção do texto, a respeito das orientações normativas da *remição de pena pela leitura*. Junto à obra, utilizamos também a Nota Técnica Nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ, elaborada pelo Departamento Penitenciário Nacional em 2020, que conta com uma parte voltada ao histórico da *remição de pena pela leitura* no Brasil.

Ambos, livro e Nota Técnica, datam 2009 como marco inicial da *remição de pena pela leitura* no sistema penitenciário brasileiro. Dia 12 de junho desse ano, o então juiz corregedor Sérgio Moro efetivava uma petição iniciando o projeto na Penitenciária Federal de Catanduvas, no Paraná (PFCAT/PR). Nesse piloto, 65 pessoas privadas de liberdade leram *Crime e castigo* de Dostoiévski. O projeto previa a leitura e a elaboração de uma resenha pelos leitores em um prazo de até duas semanas: “Naquela fase, competia aos membros do Conselho da Comunidade realizar a avaliação das resenhas; sendo aprovadas, cada resenha garantiria ao privado de liberdade até quatro dias de redução da pena” (Brasil, 2020). A partir dessa experiência, o projeto foi implementado em mais três presídios federais nas seguintes cidades: Mossoró, no Rio Grande do Norte; Campo Grande, em Mato Grosso; e Porto Velho, em Rondônia. Segundo Godinho e Julião, alguns projetos de leitura já existiam em penitenciárias, mas nenhum deles

garantia *remição de pena*. Eram iniciativas que visavam apenas fomentar o hábito de leitura na população prisional (Godinho; Julião, 2022, p. 76).

Em 2011, a Lei de Execução Penal Nº 7.210 (LEP), de 11 de julho de 1984, que trata sobre o direito das pessoas privadas de liberdade nas penitenciárias do Brasil, sofre uma significativa alteração na Súmula 341, pois passa a entender o estudo como um tipo de trabalho que cria “condições para ressocialização e o incentivo ao bom comportamento” (Godinho; Julião, 2022, p. 40), portanto passível de objeto de remição. Com isso, a LEP, que antes abarcava apenas a *remição de pena pelo trabalho*, é alterada pela Lei 12.433/2011, que institui a *remição de pena* pela frequência de ensino formal.

Foi com base na modificação da LEP e nas primeiras iniciativas da *remição de pena pela leitura* que a Portaria Conjunta da Corregedoria Geral da Justiça Federal e do DEPEN Nº 276 foi elaborada em 2012, sendo o primeiro documento que disciplina a remição pela leitura no Brasil. Dispondo especificamente sobre o projeto de *remição pela leitura* no Sistema Prisional Federal, a portaria estabelece como regras para a remição que:

[...] o pagamento de pena se daria em 4 (quatro) dias remidos para cada resenha. Porém, inovando ao limitar em 12 (doze) obras lidas e avaliadas, considerando que o limite de tempo remido pelo custodiado seria de até 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses (Brasil, 2020).

Outras determinações importantes da portaria são o prazo para a leitura e elaboração da resenha, de 21 a 30 dias, e o estabelecimento de critérios para a validação dos textos, que são:

a) ESTÉTICA: Respeitar parágrafo; não rasurar; respeitar margem; letra cursiva e 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: proibição de resenhas que sejam consideradas como plágio (Brasil, 2012).

Até então, todas as normativas disciplinando a *remição de pena pela leitura* aplicavam-se aos estabelecimentos penitenciários federais, de segurança máxima. Nessas locações não são permitidas atividades coletivas, incluindo as escolares. De acordo com os professores Godinho e Julião, esse tipo de tratativa sinalizava um impasse com relação à LEP e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 1996), visto que elas garantiam a assistência educacional como direito a todos e todas, inclusive às pessoas privadas de liberdade. A *remição de pena pela leitura* surge nesses documentos, pois, como “uma

alternativa que permitiria ao detento uma atividade para fins de *remição de pena pelos estudos*” (Godinho; Julião, 2022, p. 42, grifo nosso).

No mesmo ano de 2012, o estado do Paraná publica a Lei Nº 17.329, a primeira lei estadual a instituir um projeto de *remição de pena pela leitura* nos estabelecimentos penais. Dessa forma, o Paraná não só se estabelece como pioneiro em uma iniciativa de leitura para a remição, como também marca a primeira legislação estadual sobre o tema. A importância dessa normativa é refletida em leis estaduais posteriores, que usam muito do texto paranaense para sua instituição. São elas: a Lei Nº 15.718 de 2014, do Ceará; a Lei Nº 5.386 de 2014, do Distrito Federal; a Lei 10.182 de 2017, do Rio Grande do Norte; a Lei 10.606 de 2017, do Maranhão; a Lei Nº 8.420 de 2018, do Sergipe; e a Lei Nº 16.648 de 2018, de São Paulo.

Em 2013, um ano depois da divulgação da Portaria e da Lei paranaense, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publica a Recomendação Nº 44, estabelecendo critérios para a admissão da leitura como *remição de pena*. A partir do documento de 2013, os participantes da *remição de pena pela leitura* não precisariam ler a mesma obra, deixando que eles possam escolher os livros lidos entre aqueles à disposição no acervo dos estabelecimentos penais. O documento também procura estabelecer orientações sobre a aquisição dessas obras, que devem ser adquiridas pelo Poder Judiciário, pelo DEPEN, Secretarias Estaduais/Superintendências de Administração Penitenciária dos Estados ou outros órgãos de execução penal ou por meio de doações. Depois da Recomendação, os estados passaram a estabelecer legislações próprias sobre o tema, até que, em 2020, a Nota Técnica Nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ é publicada.

Na Nota Técnica é feita

uma análise de todo o contexto da remição de pena pela leitura, em um histórico sobre suas normatizações e apresentação de fundamentos legais que embasam a remição, além de reunir uma série de recomendações do Departamento Penitenciário Nacional a fim de orientar, padronizar e institucionalizar, em âmbito nacional, as remições pela leitura (Roballo, 2023, p. 250).

O documento também fornece informações sobre como os projetos de leitura estão funcionando nas penitenciárias federais, abrangendo três fases estruturantes:

(i) o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) fornece os livros e seleciona a bibliografia de acordo com a recomendação do CNJ; (ii) o resenhista têm de 21 a 30 dias para realizarem [sic] as leituras, em seguida são orientados para a elaboração de resenha que verse sobre obra; (iii) A avaliação das resenhas fica a cargo dos servidores do Sistema Penitenciário Federal (SPF/Depen), lotados nas unidades prisionais, os quais formalizam comissão específica para fim de avaliativo (Brasil, 2020)

Além disso, a nota também traz dados a respeito das aprovações e reprovações das resenhas elaboradas em cinco unidades prisionais federais com projetos de *remição de pena pela leitura*, sendo elas: Penitenciária Federal em Brasília (PFBRA/DF), Penitenciária Federal em Campo Grande (PFCG/MS), Penitenciária Federal de Catanduvas (PFCAT/PR), Penitenciária Federal de Mossoró (PFMOS/RN) e Penitenciária Federal em Porto Velho (PFPV/RO). Não é exposto, contudo, algum tipo de análise sobre os números, que se mostram alarmantes: o índice de aprovação passa de 89%, em 2015, para 42% em 2019, conforme tabela divulgada pelo documento:

TABELA 2¹⁴ – REMIÇÃO PELA LEITURA SPF 2015-2019

ANO	Participantes					Resenhas realizadas					Resenhas Aprovadas				
	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	2.197	1.887	2.256	1.630	3.694	1.653	1.278	1.369	1.059	3.019	1.475	1.106	1.177	589	1.260

Fonte: Brasil, 2020.

O documento não traz dados referentes aos estabelecimentos estaduais.

Já em 2021, um ano depois da Nota, o CNJ elabora a Resolução N° 391. A edição da Resolução acontece como uma alteração da Recomendação N° 44 do CNJ. Apesar de não dispor orientações apenas sobre a *remição pela leitura*, abrangendo também outras atividades escolares e práticas sociais educativas, a Resolução pode ser considerada um importante marco dentro das disciplinas normativas sobre os projetos de leitura no cárcere, reunindo os principais regulamentos para o funcionamento deles. Nela são dispostas importantes atualizações com relação à normativa anterior, como a orientação de que são permitidas estratégias específicas de leitura para pessoas em fase de alfabetização, como “leitura entre pares, leitura de *audiobooks*, relatório de leitura oral de pessoas não-alfabetizadas ou, ainda, registro do conteúdo lido por meio de outras formas de expressão, como o desenho” (Brasil, 2021b, grifo do original) e a inclusão das obras religiosas entre as obras previstas para a leitura.

No mesmo ano (2021) é também divulgada a Nota Técnica N° 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, pelo DEPEN junto ao CNJ, a qual apresenta “procedimentos quanto às ações de fomento à leitura, à cultura e aos esportes em ambientes de cárcere, integrando a política de educação para o sistema prisional” (Brasil, 2021c). Essa Nota inova ao apresentar formulários padronizados para os processos de *remição de pena pela*

¹⁴ A tabela foi reproduzida aqui com o mesmo modelo gráfico da forma como está disposta na Nota Técnica.

leitura, incluindo um modelo de relatório de leitura e de avaliação para validação desses relatórios. A iniciativa parece se apresentar como uma tentativa de unificar esses procedimentos nacionalmente. A seguir as imagens dos formulários na forma como são apresentados no documento:

FIGURA 2 – FORMULÁRIO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE LEITURA

Parte I - Informações pessoais			
Nome do/a leitor/a e nº de registro:			
Nome do estabelecimento prisional:			
Município/Estado:			
Diretor(a) responsável:			
Comarca/Vara de execução:			
Parte II - Informações sobre a leitura			
Nome do livro:			
Data do empréstimo:		Data da devolução:	
Relatório de leitura: conte-nos sua compreensão a respeito do livro lido			

Fonte: Brasil (2021b)

FIGURA 3 – FORMULÁRIO PADRÃO PARA VALIDAÇÃO DOS RELATÓRIOS

Parte I - Informações institucionais				
Nome do estabelecimento prisional:				
Município/Estado:				
Diretor(a) responsável:				
Comarca/Vara de execução:				
Parte II - Informações sobre a leitura				
Nome do/a leitor/a e nº de registro:				
Nome do livro:				
Data do empréstimo:		Data da devolução:		Data da validação:
Parte III - Informações sobre a validação				
O relatório atende ao critério de estética textual (legibilidade e organização do relatório)?		Sim		Nã o
O relatório atende ao critério de fidedignidade (autoria)?		Sim		Nã o
O relatório atende ao critério de clareza (tema e assunto do livro lido)?		Sim		Nã o
O relatório habilita o/a leitor/a à remição de pena pela leitura?		Sim		Nã o
Justifique abaixo os itens analisados como "não":				

Fonte: Brasil (2021b)

Um ano depois da divulgação da Nota Técnica, o CNJ publica a Orientação Técnica Nº 1, destinada aos magistrados e magistradas, e que tem como objetivo estabelecer parâmetros para a efetivação de remições de pena por meio de práticas socioeducativas, incluindo a *remição de pena pela leitura* (Brasil, 2022b). Destaca-se, na Orientação, a indicação inédita para que a

remição seja aprovada independentemente de qualquer critério de aproveitamento do leitor. O relatório de leitura serviria, então, apenas como um registro de leitura, sem depender de qualquer processo de avaliação: “*O Relatório de Leitura não assumirá caráter de avaliação pedagógica, uma vez que o reconhecimento do direito à remição decorre, por analogia in bonam parten às práticas escolares, pela leitura da obra, e não pelo aproveitamento de seu conteúdo*” (Brasil, 2022b, grifo dos autores). Apesar disso, a Orientação estabelece que o formulário padronizado pela Nota Técnica anterior para a elaboração do relatório de leitura (Figura 1) seja o documento utilizado para a comprovação de leitura, que deverá ser validada seguindo o crivo dos critérios determinados pelo formulário para a validação (Figura 2). A orientação é o documento mais recente que disciplina a *remição de pena pela leitura* no Brasil.

Dessa forma, feito o histórico da normatização da *remição de pena pela leitura*, a tabela a seguir foi elaborada com todos os principais documentos citados:

TABELA 3 – NORMATIVAS QUE DISCIPLINAM A REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA A NÍVEL NACIONAL OU ESTADUAL

Normativa	Ano	Estadual/Nacional	Estado
Lei 12.433	2011	Nacional	-
Portaria Nº 276	2012	Nacional	-
Lei Nº 17.329	2012	Estadual	Paraná
Recomendação Nº 44	2013	Nacional	-
Lei Nº 15.718	2014	Estadual	Ceará
Lei Nº 5.386	2014	Estadual	Distrito Federal
Lei Nº 10.182	2017	Estadual	Rio Grande do Norte
Lei Nº 10.606	2017	Estadual	Maranhão
Lei Nº 8.420	2018	Estadual	Sergipe
Lei Nº 16.648	2018	Estadual	São Paulo
Nota Técnica Nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ	2020	Nacional	-
Resolução Nº 391/2021	2021	Nacional	-
Nota Técnica Nº 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ	2021	Nacional	-
Orientação Técnica Nº 1	2022	Nacional	-

Fonte: a autora (2024)

Além das normativas já institucionalizadas, são muitos os projetos de lei (PL) ainda em trâmite no Congresso Nacional que pretendem alterar a LEP Nº 7.210, estabelecendo a leitura como modalidade de *remição de pena* nessa legislação. Esses projetos são retomados por Godinho e Julião no livro *Remição de pena pela leitura: o direito à educação em disputa* (2022). A partir do que informam os autores e complementado de uma pesquisa realizada no *site* da Câmara dos Deputados, reuni as iniciativas às quais tive acesso na tabela a seguir:

TABELA 4 – PROJETOS DE LEI EM TRÂMITE NO CONGRESSO NACIONAL PARA A INSTITUIÇÃO DA *REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA* NA LEP

Projeto de lei	Ano	Autor e partido político ¹⁵	Último andamento
PL 7973	2014	Erika Kokay – PT/DF	05/09/2014: apresentação do PL pela deputada
PL 2757	2015	Carlos Bezerra – PMDB (atualmente MDB)/MT	25/08/2015: apresentação do PL pelo deputado
PL 2947	2015	Veneziano Vital do Rêgo – PMDB (atualmente MDB)/PB	09/09/2015: apresentação do PL pelo deputado
PL 6478	2016	Francisco Floriano – DEM/RJ	10/11/2016: apresentação do PL pelo deputado
PL 7528	2017	Cleber Verde – Republicanos/MA	27/04/2017: apresentação do PL pelo deputado
PL 10446	2018	Marco Antônio Cabral – MDB/RJ	19/06/2018: apresentação do PL pelo deputado
PL 10529	2018	Hidezaku Takayama ¹⁶ – PSC/PR	04/07/2018: apresentação do PL pelo deputado
PL 4570	2019	Marco Feliciano – PODE/SP	20/08/2019: apresentação do PL pelo deputado
PL 2912	2021	Aécio Neves – PSDB/MG	20/08/2021: apresentação do PL pelo deputado
PL 2601	2022	Ronaldo Martins – Republicanos/CE	14/10/2022: apresentação do PL pelo deputado

Fonte: a autora (2024)

É possível compreender, por meio desse histórico de normativas e projetos de lei, que a *remissão de pena pela leitura* teve importantes marcos legais desde sua primeira implantação em uma penitenciária brasileira em 2009. Com a remissão em funcionamento, as orientações passaram a ser incorporadas pela experiência real e vivida, extrapolando a norma. A leitura no cárcere foi, dessa forma, se moldando com o tempo, assim como os documentos normativos. Nesse sentido, a Lei estadual do Paraná assume um lugar interessante dentro do processo de normatização: sendo de 2012, ela serve como base para orientações posteriores, mas não tem a capacidade de prever temáticas complexas que atravessariam muitos dos documentos elaborados em seguida.

A partir disso, elenquei três temas contemplados por esse conjunto de normatizações que julguei importantes para entender a forma como a leitura vem sendo pensada dentro do cárcere: as determinações (e ausência delas) a respeito da aquisição dos livros objetos de leitura; a atuação de grupos religiosos dentro do contexto da *remissão de pena pela leitura*; o uso de expressões como “transformação”, “elevação intelectual” e “aperfeiçoamento intelectual” para

¹⁵ Foram registrados os partidos em que os deputados estavam na época que elaboraram e apresentaram os projetos de lei.

¹⁶ Ex-líder da bancada evangélica do Congresso.

justificar a leitura pelos efeitos que ela teria em seus leitores. As temáticas foram selecionadas a partir dos trabalhos realizados por Godinho e Julião, que também dedicam parte de sua obra para a análise dessas questões. Com isso, suas investigações são expandidas com a atualização dos dados expostos pelos professores e a relação com outras pesquisas realizadas a respeito das leituras no cárcere. Também insiro nessas análises o olhar bakhtiniano, procurando identificar as relações dialógicas dessas determinações. Com relação ao último tema (a leitura como transformação intelectual), cabe ressaltar que, apesar de mencionado e analisado por Godinho e Julião, os pesquisadores focam a crítica a respeito da pretensão de moralidade e civilidade atrelada à transformação supostamente provocada pela leitura, assim como destinam suas análises aos enunciados de sujeitos envolvidos na institucionalização da *remição de pena pela leitura* em diferentes estados brasileiros, como os gestores e idealizadores de projetos de leitura no sistema prisional. Os autores não se dedicam, contudo, a analisar de que forma essa perspectiva “transformadora” e “elevada” sobre a leitura aparece nos documentos que normatizam a remição, objeto principal da análise aqui realizada.

Seja porque, mesmo com as diferentes legislações, ainda configuram problemáticas que não foram inteiramente resolvidas, ou porque representam centros de valores específicos de determinados grupos autores dos documentos, os pontos aqui destacados podem não ser tão explicitamente observados na Lei paranaense, mas interagem com ela na medida em que simbolizam o lugar no qual a leitura é concebida em sua institucionalização. Trataremos deles a seguir, para, em seguida, dar atenção especial à Lei estadual do Paraná, que orienta o funcionamento da *remição de pena* ao qual as leitoras privadas de liberdade autoras das resenhas analisadas estão submetidas.

3.1 A AQUISIÇÃO DE LIVROS

A LEP (1984) apresenta no artigo 21 a orientação para que todo estabelecimento penal seja dotado de “uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (Brasil, 1984), sem apresentar, contudo, informações sobre a forma como os livros dos acervos bibliotecários devem ser adquiridos. Apesar de constar como obrigatoriedade, o levantamento feito pelo “Censo Nacional de Leitura em Prisões”, divulgado pelo CNJ em 2023, mostra que, entre 1.347 unidades prisionais no Brasil, 30,4% não têm bibliotecas ou qualquer espaço de leitura (Brasil, 2023).

Mas não apenas a ausência das bibliotecas mostra um impasse entre a institucionalização da *remição de pena pela leitura* e sua concretude: mesmo as unidades penais

com bibliotecas carecem de instruções mais claras e incisivas a respeito da aquisição de livros para seus acervos. A primeira normativa a estabelecer algum tipo de orientação a respeito da fonte de aquisição de livros para os projetos de leitura no cárcere foi a Portaria Nº 276 de 2012, que orientou que as obras disponíveis na unidade prisional deveriam ser “adquiridas pela Justiça Federal, pelo Departamento Penitenciário Nacional e doadas às Penitenciárias Federais” (Brasil, 2012). No mesmo ano, a Lei estadual do Paraná Nº 17.329 instituiu que a Comissão de *Remição pela Leitura*, formada por profissionais de educação dos estabelecimentos penais, deveria ficar responsável por pré-selecionar as obras para serem utilizadas na remição, disponibilizando-as nas unidades penitenciárias. A legislação não identifica, contudo, a fonte de aquisição dessas obras, tendência seguida por outras normativas estaduais. Já a Recomendação Nº 44 de 2013 estabelece que as obras devem ser “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” (Brasil, 2013). Segundo Godinho e Julião

Esse aspecto [a determinação da Recomendação Nº 44 sobre a aquisição dos livros] foi esquecido pelos documentos elaborados a nível estadual ou distrital. Neles, as doações tornaram-se a única ou principal forma de aquisição dos livros, o que é incompatível com a necessidade de um acervo variado de obras literárias, clássicas, científicas ou filosóficas para a realização de um projeto de leitura em estabelecimentos prisionais. Estes, muitas vezes, não têm sequer biblioteca ou, quando têm, não contam com um amplo acervo de obras (2022, p. 43, grifo nosso).

Em 2021, a Resolução Nº 391, que atualiza a antiga Recomendação, traz também algumas orientações a respeito do acervo disponibilizado nas unidades prisionais para as leituras. Nela é descrito que “o acervo bibliográfico poderá ser *renovado* por meio de doações de visitantes ou organizações da sociedade civil” (Brasil, 2021b, grifo nosso), sem especificar a participação do Poder Judiciário, DEPEN, e dos outros órgãos citados pela Recomendação na aquisição das obras desses acervos. A última normativa que disciplina a *remição de pena pela leitura*, a Orientação Técnica Nº 1 do CNJ, também prevê apenas o incremento do acervo por meio de doações, sem nenhuma alternativa para a aquisição de livros.

Por falar apenas em uma *renovação* ou *incremento*, os documentos partem do princípio de que as unidades prisionais já possuem acervos de livros disponíveis para a leitura. Em 2021, o Grupo Educação nas Prisões¹⁷ reuniu em um relatório resultados de uma série de iniciativas

¹⁷ Entidade composta pela Ação Educativa, Unifesp, Conectas Direitos Humanos, Instituto Terra, Trabalho e Cidadania (ITTC), Remição em Rede, Núcleo Especializado de Situação Carcerária da Defensoria Pública/SP e Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) do Ministério Público/SP.

realizadas pelo grupo sobre a *remição de pena pela leitura*¹⁸. Nesse relatório, que concentra também informações sobre a forma como a *remição de pena pela leitura* vem acontecendo nos presídios brasileiros, consta o dado de que 46,2% dos projetos de leitura utilizam acervo próprio nas atividades, opção que tem como uma das justificativas “a inexistência de acervo nas unidades prisionais” (Grupo Educação nas Prisões, 2021, p. 20). Mostra-se preciso, portanto, muito mais que uma *renovação* do acervo para que o acesso aos livros seja assegurado às pessoas privadas de liberdade — principalmente pelo que consta em outra determinação da Resolução, que orienta que a leitura “será realizada com as obras literárias constantes no acervo bibliográfico da biblioteca da unidade de privação de liberdade” (Brasil, 2021b), sem abranger os acervos próprios dos mediadores dos projetos de leitura.

Ademais, a Resolução de 2021 também prevê que, no acervo das unidades, “deverá ser assegurada a diversidade de autores e gêneros textuais, incluindo acervo para acesso à leitura por estrangeiros” (Brasil, 2021b), além de ter que dispor também de *audiobooks*, determinações ressaltadas pela Orientação Técnica Nº 1. A pesquisa do Grupo Educação nas Prisões mostra que, entre os livros literários, as prosas (romances, crônicas e contos) ocupam mais da metade dos acervos, ao passo que a poesia e as histórias em quadrinho têm percentuais bem menores, ambas representando cerca de 11,9% deles. Menor ainda é o percentual de cordéis e revistas (2,4%). Entre as obras de não-ficção, as biografias são a maioria, sendo 44% dos acervos, seguidas pelos livros religiosos (20%). O restante é dividido entre livros didáticos, técnicos e acadêmicos. Sobre a diversidade dos autores das obras, o relatório demonstra que a participação de livros escritos por homens negros (10,4%), mulheres negras (10,4%), indígenas (6,3%), quilombolas (2,1%), autodeclarados LGBTQIA+ (6,3%) e periféricos e independentes¹⁹ (1%) é bastante inferior nas leituras.

Godinho e Julião são bastante críticos a respeito das orientações sobre a aquisição de obras para os acervos das bibliotecas penitenciárias. Ao apresentarem um panorama sobre as legislações estaduais, os professores escrevem:

A remição de pena pela leitura tem sido implementada sem o cuidado de oferecer uma ampla variedade de gêneros literários, adequados ao público adulto, sem se restringir

¹⁸ As atividades foram: uma oficina feita em dezembro de 2020, via plataforma *Zoom*, com movimentos, coletivos, entidades e universidades que atuam na *remição de pena pela leitura*; a “Roda de conversa Remição penal: educação popular nas prisões”, ocorrida na 4ª Semana de Formação em Direitos Humanos e Educação Popular da Ação Educativa, em julho de 2019; e um questionário *on-line* aplicado pelo grupo entre 16 de dezembro de 2020 e 14 de março de 2021, que levantou um perfil dos projetos de leitura dentro do sistema prisional.

¹⁹ A categoria “periféricos e independentes” é utilizada pelo Grupo Educação nas Prisões no estudo que realizaram. O grupo não identifica o que considera como “periféricos e independentes” e não dá nenhuma informação adicional sobre essa categorização.

aos paradidáticos distribuídos às bibliotecas e salas de leitura escolares ou a campanhas de doação [...]. Nesse sentido, as leis estaduais analisadas não demonstram preocupação com algo que nos parece óbvio: para ler livros, é necessário que haja livros. Sem atenção a aspectos fundamentais como este, a política de remição de pena pela leitura não cria as condições necessárias para a promoção da leitura entre jovens e adultos com baixa escolaridade, uma vez que os acervos das escolas ou das bibliotecas nas unidades prisionais é, em geral, bastante limitado (Godinho; Julião, 2022, p. 59).

Faço a expansão, aqui, das críticas feitas pelos pesquisadores às normatizações a nível nacional, que também faltam com orientações mais detalhadas a respeito do acervo disponível para as leituras, muitas vezes apoiando-se apenas em campanhas de doações.

A escassez de orientações mais claras a respeito da aquisição dos livros mostra um descompasso da sistematização da leitura com sua real prática pelos leitores. Além disso, o fato de a maioria das determinações trazer à tona apenas a aquisição por meio de doações permite inferir a falta de interesse de que a leitura represente alguma parcela do investimento público para atividades culturais no cárcere. Mas mais que representar uma adversidade — bem explorada por Godinho e Julião —, compreendo que as diretrizes são capazes de simbolizar a rede axiológica que vem dominando a institucionalização da *remição de pena pela leitura* pela norma. A leitura, nessa perspectiva, parece ser colocada em um lugar inferior, uma prática que deve apresentar resultados — relatórios de leituras pelos leitores — ao mesmo tempo que é realizada pela forma *menos dispendiosa* possível, lembrando os objetivos do cárcere a partir dos quais Jeremy Bentham formula sua teoria utilitarista.

Na próxima subseção, veremos se as perspectivas utilitaristas e prescritivas são perceptíveis em outra frente de análise, dessa vez focada na estreita relação entre grupos religiosos e a normatização da *remição de pena pela leitura*. Será possível dialogar com os pontos aqui elencados, uma vez que os próximos dados apresentados dizem respeito também às expectativas de indivíduos externos à privação de liberdade, preocupados em pensar e organizar a leitura no cárcere.

3.2 A RELIGIÃO E A BÍBLIA

A Resolução Nº 391, de 2021, do CNJ foi o primeiro documento nacional a incluir a leitura de livros *religiosos* na descrição de obras a serem utilizadas para a *remição de pena pela leitura*: “o acervo bibliográfico poderá ser renovado por meio de doações de visitantes ou organizações da sociedade civil, sendo vedada toda e qualquer censura a obras literárias, *religiosas*, filosóficas ou científicas” (Brasil, 2021b, grifo nosso), categoria antes ausente na

recomendação de 2013 — texto que foi atualizado pela referida Resolução —, que registrava apenas: “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 [...]” (Brasil, 2013, grifo nosso). Antes da Resolução nacional, a categoria de obras religiosas já aparecia nas legislações estaduais do Rio Grande do Norte (2017), São Paulo (2018), Ceará (2014/2019) e Maranhão (2017/2020). Os demais estados seguiram à risca a redação apresentada pela recomendação.

A Lei paulista incluía orientações específicas sobre como a leitura de evangelhos da Bíblia deveria ser contabilizada para a *remição de pena*, estabelecendo que cada um dos livros do velho ou do novo testamento contaria como uma obra lida. É também a única legislação que permitia que grupos religiosos atuassem nas ações de leitura com as pessoas privadas de liberdade do estado (Godinho; Julião, 2022, p. 55). Posteriormente, o Tribunal de Justiça de São Paulo revogou a lei, julgando-a inconstitucional por legislar sobre uma matéria de competência federal, mas também por considerar que ela feria o princípio de laicidade do Estado. Vale ressaltar que a legislação paulista não oferecia nenhum tipo de orientação para a leitura de outras obras religiosas além da Bíblia.

Um ano depois, em 2019, a Assembleia Legislativa do Ceará “aprovou a alteração apresentada pelo deputado Apóstolo Luiz Henrique do Partido Progressista (PP) no art. 4, da Lei Nº 15.718 de 26 de dezembro de 2014, incluindo a possibilidade da leitura de livros religiosos para fins de remição de pena” (Godinho; Julião, 2022, p. 58). Já em 2020, foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Maranhão o projeto de lei de autoria da deputada Mical Damasceno (PTB), que determina a obrigatoriedade da Bíblia em todos os acervos disponíveis nos estabelecimentos penais do estado e a contabilização de sua leitura para a *remição de pena*.

A discussão sobre a inclusão de obras religiosas — e em específico da Bíblia — nas normatizações da *remição de pena pela leitura* é acompanhada pelo histórico de interesses de representações evangélicas nos projetos de leitura voltados à população prisional nos últimos anos. Um exemplo disso diz respeito aos dez projetos de lei aqui apresentados na Tabela 2, visto que três deles mencionam especificamente a leitura da Bíblia para a *remição de pena*: o PL 10.446 de 2018, de Marco Antônio Cabral (DEM/RJ); o PL 10.529 de 2018, de Hidezaku Takayama (PSC/PR); e o PL 2.601 de 2022, de Ronaldo Martins (Republicanos/CE). Os projetos também são pensados por autores de muita expressão dentro do cenário político evangélico: Hidezaku Takayama é pastor pela Assembleia de Deus e, durante seu exercício

como deputado federal, foi líder da bancada evangélica no Congresso; Ronaldo Martins afirma que entre suas principais bandeiras estão “a livre pregação do Evangelho” e “tornar as igrejas serviços essenciais” (Câmara Municipal de Fortaleza, sem data); Marcos Feliciano, autor do PL 4.570 de 2019, é pastor evangélico, membro da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional e fundador e líder da Catedral do Avivamento, igreja pentecostal ligada à Assembleia de Deus.

O interesse religioso pela leitura no cárcere vai ao encontro da força dos movimentos religiosos dentro dos presídios. Segundo Drauzio Varella em *Prisioneiras*, as igrejas evangélicas e a Pastoral Carcerária — ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) — acolhem algumas pessoas sem destino após o alvará de soltura, mesmo que “em número pequeno diante da dimensão do problema” (Varella, 2017). Além disso, o autor relata que diversos grupos religiosos prestam “ajuda espiritual” na penitenciária, chegando a nomear pessoas encarregadas de “segurar a obra” durante a semana, ou seja, continuar a realização dos cultos, sessões de leitura da Bíblia e orações em voz alta ao meio-dia (Varella, 2017, p. 47). A estrita relação entre as práticas religiosas e a leitura de textos religiosos — inclusive as sessões de leitura da Bíblia — pode ser um agente motivador para a procura dessas obras, o que justificaria a inclusão delas nos textos normativos.

A decisão de incluir as obras religiosas no conjunto de obras determinadas para a *remissão pela leitura* parece, contudo, ter motivações que vão além do contato próximo entre a religião evangélica e o cárcere. Em uma matéria do *GI*, a deputada Mical Damasceno (PTB), autora do projeto de lei sancionado em 2020, que estabeleceu a obrigatoriedade da Bíblia nos acervos das unidades prisionais do Maranhão, justifica a iniciativa da seguinte maneira:

A Bíblia sempre foi agente de transformação na vida das pessoas. [...] Nada melhor do que permitir também que a Bíblia ajude na redução de pena e, conseqüentemente, seja meio de transformação na vida daqueles que desejam mudar suas vidas durante e após o cumprimento de sua pena (Assembleia, 2020, não p.).

Já no PL N° 10.529, Hidezaku Takayama fundamenta a leitura da Bíblia de forma muito parecida com a da colega maranhense, escrevendo que o livro tem a capacidade de “promover uma autorreflexão, e uma reavaliação e redirecionamento de valores” (Brasil, 2018b). Ronaldo Martins, no seu projeto de Lei N° 2.601, reserva uma extensa parte de sua justificativa para ressaltar que “A Bíblia é o único livro no mundo que oferece provas objetivas de ser a Palavra de Deus. Somente a Bíblia fornece provas reais de ser divinamente inspirada” e que

A Bíblia é a única Escritura sagrada que oferece salvação eterna como um dom totalmente gratuito da graça e da misericórdia de Deus. Contém os mais elevados padrões morais dentre todos os livros. Somente a Bíblia apresenta o mais realístico ponto de vista sobre a natureza humana, tem o poder de convencer as pessoas de seus pecados e a habilidade de transformar a natureza humana. Ela oferece uma solução realística e permanente para o problema do mal e do pecado humano (Brasil, 2022a).

Pelas justificativas dos deputados, é possível perceber a expectativa dos autores de que a leitura da Bíblia signifique um meio para tornar as pessoas melhores, admitindo implicitamente que essas pessoas necessitam de uma reforma espiritual, não se comportam da forma desejável conforme os preceitos bíblicos e devem se adequar a eles. Os leitores privados de liberdade, desviados da norma cristã, passam a representar símbolos de pecadores, carentes pela transformação pelo texto divino. A leitura por meio dessas orientações assume, portanto, uma função prescritiva, moralizante e, acima de tudo, catequizante, aliada aos interesses e perspectivas próprias do grupo de representantes que pretende priorizar o que consideram preceitos morais evangélicos em sua atuação política.

Isso porque todo esse processo de sistematização é uma tentativa de organizar o funcionamento dos projetos de leitura dentro do cárcere pensando meios burocráticos e positivistas para realizá-los, mas esses documentos também precisam dispor o que compreendem por essas leituras, até mesmo para estruturar a forma como serão validadas para a ratificação das remições. É impossível elaborar a sistematização de leituras sem, mesmo que implicitamente, deixar evidente suas expectativas com relação a elas, assim como a forma como atribuem sentidos à prática leitora.

Os deputados parecem, contudo, ignorar uma máxima muito bem ilustrada pela professora Márcia Abreu no livro *Cultura letrada: literatura e leitura*: “há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão” (ABREU, 2006, p. 83). Longe de estabelecermos um dogma maniqueísta entre bom e mau, o fato é que o crime (ou o pecado) não se abstém pela leitura. Prova disso são as acusações de corrupção contra o senhor Feliciano²⁰ — um grande interessado em sistematizar a leitura no cárcere —, motivo pelo qual foi afastado do partido Podemos em 2019.

3.3 “APERFEIÇOAMENTO INTELECTUAL”: LEITURA QUE TRANSFORMA

²⁰ “Feliciano protagonizou um episódio que levantou suspeitas até entre sua base evangélica quando gastou R\$ 157 mil em tratamento dentário” (Forum, 2019).

Em suas análises, Ana Claudia Godinho e Elionaldo Julião expõem falas de gestores e idealizadores de projetos de leitura no cárcere que procuram justificar a importância da prática por meio do que consideram uma transformação individual do detento. Os autores relacionam esse potencial transformador à expectativa de que a leitura represente um instrumento moralizador, responsável pela “ressocialização” da pessoa presa.

Os professores citam o juiz Luiz Felipe Medeiros Vieira, por exemplo, quando o magistrado afirma que a “leitura contribui para o processo de reinserção social do custodiado, porque agrega valores ético-morais à sua formação” (Alves, 2019), ou ainda a Defensora Pública Geral do Estado, Jennifer Rodrigues, que defende a *remição de pena pela leitura* dizendo: “a contribuição maior será na transformação do ser humano, porque a literatura tem esse potencial transformador” (Godinho; Julião, 2022, p. 164). Godinho e Julião também trazem à tona a fala de Daniel Oliveira, secretário de Justiça do Piauí, a respeito dos projetos de leitura: “A educação, a leitura são *portas abertas para que o detento possa se transformar*” (Godinho; Julião, 2022, p. 165, grifo dos autores). Utilizam, da mesma forma, a fala da promotora Cleide Ramos sobre o lançamento do programa de *remição de pena pela leitura* no estado da Bahia: “Ele contribui de forma significativa para a transformação pessoal dos envolvidos, reduzindo a reincidência criminal” (Lançado, 2017).

Os autores são críticos a essa visão da leitura como transformação, bem representada pelas falas. Eles afirmam que esse tipo de concepção reserva uma regressão nos debates ao redor das políticas públicas voltadas à população privada de liberdade, visto que coloca a leitura como única responsável pelo processo de ressocialização da pessoa presa, isentando dessa responsabilidade a instituição prisional como um todo:

A armadilha desta aposta é que, se o uso da leitura for considerado a solução mágica da transformação pessoal, não se discutirá a elaboração de políticas de geração de trabalho e renda, aluguel social ou qualquer outra iniciativa de assistência social para o egresso. Nesse sentido, confunde-se o objetivo da prisão e o da educação, uma vez, que a ressocialização é considerada papel da instituição prisional, e não da educação (Godinho; Julião, 2022, p. 167).

De fato. Quando reduzimos o papel da educação e da leitura no cárcere apenas à instrumentalização da ressocialização, limitamos suas potencialidades, desviando seus objetivos formadores. Mas para além disso: esse modo de conceber a leitura subordina a intelectualidade das pessoas presas, exigindo-lhes uma mudança radical de sua individualidade a partir do que esses sujeitos consideram elevados. E se os sujeitos aqui citados são também responsáveis pela institucionalização dos procedimentos de *remição de pena*, a arqueologia dos

valores que impõem às leituras é materializada nos textos oficiais de normatização da leitura no cárcere. Tornam-se, portanto, sujeitos discursivos desses textos, que refletem e refratam suas cosmovisões a respeito da atividade do leitor. Ao mesmo tempo, as normativas também dialogam com todas as falas aqui retratadas, em uma rede de enunciados que compõem a forma como a leitura é representada nesse processo institucional.

Por isso, não foi surpresa encontrar um uso frequente de expressões como “elevação intelectual” e “aperfeiçoamento intelectual” nos textos desses documentos. Suas primeiras aparições nas normatizações nacionais foram em 2020: registrados na Nota Técnica Nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ, os termos foram usados para justificar a importância da leitura na prisão: “A inserção da leitura e elaboração de resenhas, no rol das atividades pedagógicas do ensino formal, oportuniza ao discente, o *aperfeiçoamento intelectual* e acúmulo de cultura geral” (Brasil, 2020, grifo nosso); “A escolha do acervo bibliográfico deverá observar distintos níveis de complexidade, a fim de atender as diferentes fases de ensino e aprendizagem e a *elevação intelectual* do participante” (Brasil, 2020, grifo nosso). A última orientação citada é fielmente reproduzida na Nota Técnica Nº 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ de 2021, sem nenhum tipo de alteração.

Nos projetos de lei apresentados pelos deputados, quatro dos mais recentes apresentam algum tipo de fundamentação que se baseia na ideia de uma elevação ou transformação intelectual e moral: no PL 10.446 de 2018, autoria de Marco Antônio Cabral, a leitura é defendida como instrumento de “conversão de um apenado”, e, aliada à Bíblia, “impulsionadores [leitura e Bíblia] dessa *transformação*” (Brasil, 2018a, grifo nosso); no PL 10.529 de 2018, Hidekazu Takayama também associa a leitura especificamente da Bíblia a uma espécie de transcendência: “Outro aspecto relevante que deve ser observado é a capacidade que a Bíblia tem de promover uma autorreflexão, e uma reavaliação e *redirecionamento* de valores” (Brasil, 2018b, grifo nosso); o PL 2.912 de 2021, autoria de Aécio Neves, justifica que a leitura “tem *poder transformador*, sendo capaz de restituir ao indivíduo em conflito com a lei o valor da existência humana” (Brasil, 2021a, grifo nosso); por fim, Ronaldo Martins é o mais eloquente na defesa da leitura da Bíblia em um projeto de lei (PL 2.601 de 2022), afirmando que o livro é “agente *transformador*” (Brasil, 2022a, grifo nosso).

A função transformadora da leitura é *topos* da tradição dos estudos sobre formação de leitores. Como não lembrar, por exemplo, da defesa feita por Antonio Candido na palestra “A literatura e a formação do homem” (1972), em que coloca a literatura como capaz de promover uma humanização em seu leitor: “Nesta palestra, desejo apresentar algumas variações sobre a

função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (Candido, 1999 [1972])? Candido, inclusive, reforça a função de humanização da leitura de literatura anos depois, na famosa palestra “O direito à literatura” (2011 [1988]):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

É possível notar em todos esses diferentes enunciados – os textos das notas técnicas, dos projetos de lei e as defesas de Candido —, um elemento comum atribuído à leitura: todos a relacionam com um deslocamento de quem lê. Transformado, elevado, humanizado, perdoado, parece impossível, a partir dessas perspectivas, o leitor permanecer inerte, neutro ao objeto lido, mas nem sempre essa transformação é percebida externamente — por quem avalia, acompanha e julga o processo de leitura para além do próprio leitor — como melhoria do ser: quando em 2016 um professor de um colégio católico de Belo Horizonte solicitou aos alunos a leitura de *A marca de uma lágrima*, romance de Pedro Bandeira, um grupo de pais fez um abaixo-assinado exigindo a remoção do livro da lista de obras obrigatórias da escola, alegando que ele poderia “causar comportamentos irreparáveis, presentes e futuros” em seus filhos (Lozano, 2016)²¹; em 2024, o Governo do Paraná decidiu recolher os exemplares do livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, das escolas do estado. De acordo com uma matéria da CNN, a Secretaria Estadual da Educação “considerou que algumas expressões, jargões e cenas de sexo presentes na obra podem ser inadequados para menores de 18 anos” (Coelho; Farias, 2024)²². Posteriormente, após os repúdios do autor, da editora (Companhia das Letras) e de parte da população, que atribuíam à decisão um caráter de censura, a medida foi revista e o livro retornou às escolas. Nesses exemplos, o receio dos pais e o cerceamento do governo estadual são também fundados na compreensão de um movimento transformador: a leitura será capaz de mudar suas crianças, resultando em comportamentos indesejáveis. Acontece que esse movimento é apenas celebrado quando é interpretado como um caminho em direção a um bem

²¹ O livro conta a história de um amor adolescente no contexto de descoberta da sexualidade.

²² A obra conta a história de Pedro, que, após a morte do pai, busca resgatar o passado da família.

maior, um aprimoramento da condição do leitor como indivíduo social, em conformação aos padrões vigentes.

É exatamente essa celebração que faz Candido, e é a partir dessa perspectiva positiva da transformação pela leitura que se baseiam os enunciados supracitados a respeito da *remissão de pena pela leitura*. No contexto do cárcere, o alvo do aprimoramento são os leitores privados de liberdade, e o desenvolvimento desse potencial transformador é consequência almejada por aqueles que organizam e orientam a leitura na prisão.

Márcia Abreu, no livro *Cultura Letrada: literatura e leitura* (2006), afirma que uma das definições mais frequentes de leitura é justamente o aperfeiçoamento das pessoas por meio dela:

Para quem adota esse ponto de vista, a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas. As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. Como, em geral, os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana (Abreu, 2006, p. 81).

Exatamente esse poder transformativo é contestado por Terry Eagleton, crítico literário britânico, em *Teoria da Literatura*, quando coloca em dúvida a suposta superioridade intelectual da pessoa leitora:

Sem dúvida era reconfortante achar que ler Henry James significava colocar-se na vanguarda da própria civilização. Mas o que acontecia com todas as pessoas que não lessem Henry James, que nunca nem mesmo ouvissem falar dele, e que sem dúvida seriam enterradas na ignorância pacífica de que ele jamais existira? Essas pessoas eram sem dúvida a esmagadora maioria da sociedade; seriam elas moralmente indiferentes, humanamente banais e imaginativamente falidas? Tais pessoas poderiam ser nossos próprios pais e amigos e, portanto, era necessário cautela. Muitas delas pareciam ser moralmente sérias e bastante sensíveis; não revelavam nenhuma tendência para sair matando, saqueando ou roubando; e mesmo que o fizessem, seria pouco sensato atribuir isso ao fato de elas não terem lido Henry James (Eagleton, 2006, p. 52).

Amplamente difundida, a crença de que a leitura e a literatura são capazes de alguma forma de transformação e aperfeiçoamento da sensibilidade humana é também frequentemente usada para dar credibilidade à segmentação da literatura em categorias absolutistas como “literatura de massa” e “grande literatura”, com esta sendo o único caminho para a

transformação pretendida e aquela apenas objeto de alienação. Márcia Abreu critica esse tipo de divisão:

Para quem vê assim, a literatura de massa – romances policiais, de aventura, sentimentais, faroeste, histórias em quadrinho, fotonovelas etc. — é fruto de uma combinação incessante dos mesmos lugares-comuns: personagens sem nenhuma densidade psicológica, situações previsíveis, ordenadas de maneira já conhecida, repetição constante das mesmas fórmulas de estruturação do enredo, linguagem simples e sem nenhuma dificuldade aparente. Tudo isso com o objetivo de evitar que o leitor se questione e questione o mundo em que vive, sentindo prazer em ‘re-encontrar’ o que é confortável e bem conhecido. Assim, a melhor forma de escapar às armadilhas da alienação é a padronização do mundo contemporâneo, a melhor maneira de manter a consciência das injustiças e da necessidade de combatê-las é a leitura constante de obras da Grande Literatura, pois elas forçam a uma reflexão sobre a realidade e permitem que o leitor enxergue melhor o mundo em que vive, incorporando a experiência vivida no contato com o texto às suas próprias experiências pessoais (Abreu, 2006, p. 82).

A cisão entre literatura de massa e grande literatura pode ser deslocada aqui para pensar também o lugar que assume a Bíblia dentro da historiografia da sistematização literária brasileira e mundial. Muitas vezes sua leitura foi defendida pelos autores dos projetos de lei justamente pela sua importância histórica, colocando-a em uma posição transcendental em comparação a outras obras. É o que faz Ronaldo Martins quando escreve que

A Bíblia é o livro mais traduzido, mais comprado, mais memorizado e o mais perseguido em toda a história. Somente a Bíblia tem resistido dois mil anos de intenso escrutínio pelos seus críticos, não apenas sobrevivendo aos ataques, mas prosperando e tendo a sua credibilidade fortalecida por tais críticas. A Bíblia tem moldado a história das civilizações mais do que qualquer outro livro. A Bíblia tem tido mais influência no mundo do que qualquer outro livro. Somente a Bíblia tem uma Pessoa específica (centrada em Cristo) como assunto em cada um de seus 66 livros, detalhando a vida dessa Pessoa através de profecias e tipos, por um período de 400 – 1,500 anos antes dela nascer. Assim é essencial que o livro da Bíblia faça parte do acervo bibliográfico do projeto Remição pela Leitura (Brasil, 2022).

Ou ainda Takayama quando exalta o fato de que a Bíblia é “o maior ‘best seller’ da história da humanidade” (Brasil, 2018). Essa celebração do sucesso mercadológico do livro e sua exaltação como a mais influente e importante obra da história parece querer colocá-la em uma posição de superioridade, ressaltando o tamanho de sua relevância em detrimento de outros livros — é o mais traduzido (mais que todos os outros), mais memorizado (mais que todos os outros), o maior *best seller* (maior que todos os outros).

Considerando que algumas normatizações trazem orientações a respeito de uma pré-seleção de obras para os projetos de leitura no cárcere, esse tipo de categorização também dá força ao alinhamento dos livros a partir de perspectivas instrumentalistas e moralizantes, motivo

de preocupação para Godinho e Julião, que afirmam que essa seletividade resulta em uma leitura “dirigida para textos que sirvam como pretexto para o ensino de um conteúdo, que, no caso da remição de pena pela leitura, seria algo próximo das aulas de moral e cívica do currículo da educação básica durante a ditadura militar” (Godinho; Julião, 2022, p. 134-135). Exemplo disso é a diretriz presente na Nota Técnica N° 1, que determina que o acervo de obras contenha títulos “que tratem da violência de gênero e familiar, para fins pedagógicos e reflexivos de homens e mulheres agressores” (Brasil, 2020).

Nesse sentido, esse mecanismo de classificação parece seguir métodos parecidos com o que fazem os que segmentam a literatura em categorias como “literatura de massa” e “grande literatura”: se pretendem categorias objetivas, mas são refrações de um recorte social que por vezes produz exclusões daquilo considerado menor, sem dificuldades e alienante.

Há, ainda, outro grande *imbróglio* em pensar a leitura como instrumento de elevação intelectual e transformação: o fato de que esse processo deve sempre ser originado de um ponto precedente, um estado anterior e, portanto, menos humanizado. É como pensar em qualquer tipo de transformação de corpos: o que caracteriza a fusão da água é a mudança de seu estado físico para líquido. Caso o gelo continue gelo, não há fusão. Caso o gelo não passe pelo processo de ser submetido a condições específicas de temperatura e pressão, não se transforma em líquido. É inerente a qualquer transformação uma mudança de estado. Nesse sentido, as Notas Técnicas N° 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ e 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ parecem compreender plenamente essa metamorfose, orientando que o acervo de obras acompanhe a suposta “elevação”, classificada pelo próprio texto como intelectual, ou seja, presumindo uma intelectualidade inferior, que cresce na medida em que a pessoa lê.

O problema desse modo de conceber a leitura para as pessoas presas reside justamente no fato de que a ideia requer atribuir a esses leitores o caráter de menos humanos, menos evoluídos ou menos transformados. Além disso, exige classificar os saberes e conhecimentos desse grupo como inferiores a partir de perspectivas que não são dos próprios sujeitos leitores.

Diego dos Santos Reis, no artigo “Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia” (2020), analisa como formas de conhecimento hegemônicas tendem a hierarquizar a inteligência e, com isso, o grau de civilidade de povos dominados, classificando-os como primitivos e separando-os dos considerados civilizados. O autor afirma que a “colonialidade do saber confere as premissas epistêmicas para subordinação cultural, edificando as estruturas do racismo/sexismo por meio da despossessão material e simbólica,

bem como do bloqueio à humanização plena de sujeitos subalternizados” (Reis, 2020, p. 6). É justamente a negação de um estatuto humano pleno e evoluído aos sujeitos privados de liberdade que sustenta o ideal de transformação pela leitura.

Da mesma forma, Inês Signorini, no texto “‘Esclarecer o ignorante’: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita”, defende que a sustentação da leitura como forma de transformação e esclarecimento apenas ratifica a polaridade entre os supostamente mais ou menos evoluídos: “‘Esclarecer o ignorante’, nesse caso, acaba sendo antes de mais nada convencê-lo de sua própria ignorância e do grande fosso que o separa dos que ele julga mais ‘esclarecido’ ou ‘mais elevado’” (Signorini, 1994, p. 171). No texto, a autora, professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, associa essa concepção emancipatória da leitura ao projeto iluminista de “esclarecimento dos ignorantes”, afirmando que

deixar a ‘condição de menoridade’, nos termos de Kant, traduz-se mais concretamente pela relação de causa e efeito estabelecida entre a aquisição do conhecimento escolarizado (ou cifrado em código escrito) e a conquista do direito de cidadania tal qual formulado no século XIX, quando da implementação dos Estados nacionais (Signorini, 1994, p. 166).

Signorini analisa como esse tipo de categorização e polaridade é também traduzida em um ideal de civilização: “o ‘domínio da linguagem escrita’ é também o domínio da razão do Estado e da sociedade burocrática — oficialmente o domínio da liberdade e da igualdade de direitos — e a ação pedagógica do professor/instrutor de decifração da escrita também uma ação tida como civilizatória” (Signorini, 1994, p. 167).

Principais afetados pelo racismo e elitismo colonial que formam o sistema penal brasileiro, pessoas negras e pobres encarceradas têm frequentemente sua condição de cidadão questionada. Em 2021, no auge da pandemia de Covid-19, a apresentadora Xuxa elucidou bem a axiologia de desumanização e subvalorização do preso: em uma *live* no Instagram, a rainha dos baixinhos defendeu que animais não deveriam ser usados como cobaias no desenvolvimento de vacinas, sugerindo que a indústria farmacêutica fizesse os testes em pessoas presas: “Na minha opinião, existem muitas pessoas que fizeram muitas coisas erradas e estão aí pagando seus erros para sempre em prisões, que poderiam ajudar nesses casos aí, de pessoas para experimentos”. Xuxa complementou argumentando que essas pessoas “pelo menos serviriam para alguma coisa antes de morrer, para ajudar a salvar vidas com remédios e com tudo” — e novamente a herança da perspectiva utilitarista sobre as prisões dá as caras. Na

mesma *live*, a apresentadora também criticou o aprisionamento de pássaros em gaiolas: “Eu sou da seguinte opinião: ninguém tem o direito de prender ninguém. É muito desumano isso”.

Imbricada na formação colonial e racista da penalização e nos atravessamentos dos princípios axiológicos do capitalismo global que moldam a prisão contemporânea, a hierarquização da intelectualidade da pessoa presa pré e pós-leitura parece materializar um padrão epistêmico que privilegia as expectativas de indivíduos que não vivenciam o cárcere da maneira como os leitores privados da liberdade fazem todos os dias. Longe de significar uma consequência física às pessoas privadas de liberdade — ao contrário do que parece incentivar Xuxa —, esse julgamento da intelectualidade dos aprisionados representa outro tipo de violência: uma violência epistêmica, em que a luta a favor da leitura transforma-se em uma luta contra o indivíduo categorizado como não-leitor e todo seu conhecimento anterior ao processo transformador. É, de certa forma, uma invalidação de seus saberes, de suas leituras de mundo que precedem a leitura da palavra.

Reis comenta sobre como essa invalidação é convertida em um instrumento de negação ontológica, sendo naturalizada dentro do modo colonial de concepção do saber:

Regulado pela assimetria das relações raciais, o discurso monológico-universal do ocidente se reafirma pela destituição de outras formas de vida, de pensamento, de saberes e experiências [...]. Afinal, o modo de conhecimento social e culturalmente valorizado será aquele atrelado ao poder expansivo da ordem colonial dominante (Reis, 2020, p. 7).

O autor também destaca o fato de que esse tipo de violência frequentemente se dá na forma de um discurso que enaltece uma evolução de populações consideradas atrasadas: “Tratadas como pré-modernas e atrasadas, segundo narrativas dicotômicas e evolucionistas, as populações racializadas são objetificadas pela violência epistêmica, que oferece o suporte para negação ontológica de populações extraocidentais” (Reis, 2020, p. 7).

Nesse sentido, se a condição do cárcere já representa a privação de liberdade desses corpos racializados, a maneira como a leitura é, em determinados momentos, concebida no contexto prisional configura um outro tipo de prisão: um “aprisionamento pedagógico” (Reis, 2020, p. 7), que limita a leitura a uma funcionalidade aculturadora, monoepistêmica e monorracional.

3.4 A LEI PARANAENSE

A Lei Nº 17.329, decretada pela Assembleia Legislativa do Paraná em 8 de outubro de 2012, teve por objetivo instituir o “Projeto ‘Remição pela Leitura’ no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná” (Paraná, 2012). Foi, na época, sancionada pelo então governador do estado, Carlos Alberto Richa, pela secretária de Estado, da justiça, cidadania e direitos humanos, Maria Tereza Uille Gomes, pelo secretário estadual de educação, Flavio Arns, e pelo chefe da Casa Civil, Luiz Eduardo Sebastiani.

Nos primeiros artigos da Lei, há a classificação da *remição de pena pela leitura* como um tipo de *remição de pena por estudo*, tendo como objetivo oportunizar “aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas” (Paraná, 2012). A Lei determina que a leitura deve se dar por alguma obra “literária, clássica, científica ou filosófica, livros didáticos, inclusive livros didáticos da área de saúde, dentre outras, previamente selecionadas pela Comissão de Remição pela Leitura” (Paraná, 2012).

A Lei estabelece que a prioridade de participação da *remição de pena pela leitura* deve ser dos presos custodiados alfabetizados que não têm acesso a programas de escolarização ou que não estão matriculados neles, sendo as leituras implementadas e orientadas pela Coordenadoria de Educação e Qualificação Profissional. O Departamento Penitenciário do Estado do Paraná (DEPEN/PR) fica responsável por

propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, por integrar as práticas educativas às rotinas dos Estabelecimentos Penais e por difundir informações incentivando a participação dos presos custodiados alfabetizados nas ações do Projeto ‘Remição pela Leitura’, em todos os Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná (Paraná, 2012).

A legislação relembra o caráter voluntário da participação dos presos custodiados alfabetizados, determinando que o leitor pode escolher a obra a ser lida — dentro dos títulos já selecionados pela Comissão de *Remição pela Leitura* — e, a partir da elaboração do relatório de leitura ou da resenha, remir quatro dias de sua pena. A diferença entre o relatório e a resenha se dá pelos níveis educacionais em que se encontra o leitor:

§ 1º O relatório de leitura será elaborado pelos presos custodiados alfabetizados de Ensino Fundamental — Fase I e II — conforme modelos fixados pela Comissão de Remição pela Leitura.

§ 2º A resenha — resumo e apreciação crítica — será elaborada pelos presos custodiados alfabetizados de Ensino Médio, Pós Médio, Superior e Pós Superior (Paraná, 2012)

A seleção das obras disponíveis para leitura, assim como a orientação de escritas e reescritas do texto do relatório/resenha e a correção das produções, ficam a cargo da Comissão de *Remição pela Leitura*, formada por um docente e um pedagogo de cada estabelecimento penal. A Lei determina que serão aprovados os relatórios e resenhas com nota igual ou superior a 60, de um total de 100 pontos, sem deixar explicitado, contudo, os critérios adotados para essa validação. Não são especificados os responsáveis pela aquisição e disponibilização dos livros, estando informado apenas que o “acervo bibliográfico indicado pela Comissão de Remição pela Leitura, o qual subsidiará as ações de Remição da Pena por Estudo através da Leitura, será disponibilizado aos Estabelecimentos Penais” (Paraná, 2012). Outra importante orientação da Lei é quando determina que a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos pode promover “exposições, rodas de leitura, concursos literários e outras atividades de enriquecimento cultural” (Paraná, 2012) que envolvam os participantes do projeto de *remição de pena pela leitura*.

Feita essa exposição das principais orientações e determinações da Lei Nº 17.329, a seguir serão destacados aspectos dessa legislação que carregam discussões a respeito do lugar da leitura na oferta de educação nos presídios paranaenses, assim como da exclusão dos presos não alfabetizados. Essa análise é pautada no princípio de que esses elementos contêm marcas discursivas e axiologicamente determinadas de como a leitura é compreendida no contexto da normativa. Consequentemente, marcas de como ela é colocada em prática nas atividades de *remição de pena*.

3.4.1 Leitura, educação e alfabetização na Lei estadual do Paraná Nº 17.329

Um dos pontos de maior interesse para compreender de que forma a leitura é concebida pela Lei estadual Nº 17.329 é o fato da *remição de pena pela leitura* ser equiparada com a *remição pela educação*, sendo, inclusive, colocada como elemento paliativo para a ausência de oferta educacional à parte das pessoas privadas de liberdade. Como já exposto, as práticas piloto de leituras para o desenvolvimento da *remição* aconteceram em penitenciárias federais de segurança máxima, nas quais não são permitidas atividades em conjunto — inclusive as educacionais. A ação impede que a educação — um direito fundamental de acordo com a Constituição de 1988, a LEP de 1984 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 — seja garantida a todos e todas no cárcere, significando um impasse à sua oferta.

A leitura surge, conseqüentemente, para compensar esse impasse, quase como se o Estado quisesse suprir a falta de educação formal com essa prática. Da mesma maneira, quase como se a leitura fosse, de alguma forma, uma substituta da educação como um todo. Essa maneira de conceber — e conceber também no sentido de originar, criar — a leitura no cárcere deixa evidente o lugar que ocupava na sistematização de suas atividades no início de sua implementação: eram deixadas de lado todas as suas especificidades que a diferenciam de práticas de aula da educação formal, ao mesmo tempo que era usada para supostamente suprir a divergência estabelecida entre a falta de oferta educacional e os baixos índices de escolaridade completa entre as pessoas privadas de liberdade. Concomitantemente, como mencionado na seção a respeito da aquisição dos livros para as leituras no cárcere, ela é pensada para funcionar da forma menos dispendiosa possível. Dessa forma, a leitura substituiria a educação formal, mas sem significar grandes custos ao Estado.

Tal contrassenso é acentuado na orientação para que a leitura se dê apenas com presos custodiados alfabetizados. De acordo com dados divulgados pelo site JusBrasil, em 2012, ano de divulgação da Lei, cerca de 6,1% da população carcerária brasileira era considerada analfabeta, percentual relevante se considerarmos que apenas 8,5% da mesma população havia concluído o ensino médio (Gomes, 2013). Categorizar a leitura como prática apenas das pessoas já alfabetizadas — e que não tinham nenhum acesso à educação dentro do cárcere — significava a exclusão de uma parcela das pessoas privadas de liberdade na única atividade educacional à qual teriam acesso, perpetuando e refletindo exclusões ocorridas na vida em liberdade desses indivíduos, como a falta de acesso à alfabetização em fase escolar.

A orientação também é embebida por discussões acerca do conceito de alfabetismo e, conseqüentemente, da pessoa alfabetizada. Isso porque, para determinar que o leitor deve ser alfabetizado, a legislação, mesmo que implicitamente, define a categorização dos indivíduos de acordo com competências que julga necessárias para o ato de ler, sem, contudo, especificar quais são essas habilidades. Ou seja: sabe-se que é preciso identificar se o indivíduo é alfabetizado para que realize a leitura, mas não são apresentados critérios para essa identificação. A subjetividade disposta aqui dialoga com diferentes concepções acerca da alfabetização, formuladas por teóricos preocupados com a definição dessas categorias.

Em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, a pesquisadora Roxane Rojo comenta sobre a dinamicidade desses conceitos: “o que se define como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais” (Rojo, 2020, p. 45). Segundo a autora, na primeira metade do século passado, para ser classificado como

alfabetizada, a pessoa precisava apenas saber escrever o próprio nome. Em 1985, a Unesco definiu que o alfabetizado deveria ser capaz de ler e escrever um enunciado curto e simples sobre o cotidiano. A autora diz que essas capacidades já não mais definem o indivíduo alfabetizado, por conta da adoção do conceito de analfabeto funcional. As competências anteriores seriam, então, consideradas mínimas para o alfabetismo (Rojo, 2020, p. 45).

Rojo utiliza como referência o *site* do Instituto Paulo Montenegro para definir o analfabeto funcional: “uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (Rojo, 2020, p. 46). Ela também cita as categorizações de níveis de alfabetismo determinadas pelo Instituto de Alfabetismo Funcional (INAF), que vão desde o analfabeto — aqueles que não conseguem realizar “tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases” (Rojo, 2020, p. 46) — até o alfabetismo de nível 3, “alfabetismo nível pleno”: “capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses” (Rojo, 2020, p. 47). A pesquisadora é, contudo, crítica sobre as definições, afirmando que o nível pleno segue uma concepção de leitura puramente literal dos textos, sem considerar a capacidade de leitura crítica.

Por meio das aferições de Rojo, é possível perceber ao menos três impasses para orientações como a que determina a leitura apenas aos presos alfabetizados: 1) a dificuldade de se definir o que é ser alfabetizado, principalmente se o próprio texto legislativo não traz nenhum critério que conduza essa segmentação; 2) as frequentes designações da pessoa alfabetizada que não levam em conta a leitura como ato crítico e não apenas mecânico; 3) a exigência, para a definição de alfabetismo, que se defina o que se entende por leitura e escrita, que são, por si só, conceitos também dinâmicos. Sobre a conceituação do ato de ler, a autora escreve:

No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, ao longo desses cinquenta anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas (Rojo, 2020, p. 76-77).

Rojo afirma que, posteriormente a esse primeiro momento de percepção de leitura, ler passou a ser visto, também, como uma interação entre leitor e autor: “o texto deixava pistas das

intenções e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional” (Rojo, 2020, p. 77). Para isso, uma das competências elencada pela autora como necessária nesse ato de leitura é a produção de inferências globais, definida da seguinte maneira:

Produção de inferências globais: nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos (Rojo, 2020, p. 79).

De acordo com a autora, a partir dos anos de 1990, essa visão da leitura expande-se para o ato de colocar-se em relação a um discurso com outros discursos anteriores, compreendendo suas relações dialógicas em uma atitude responsiva perante o texto. Percebe-se, portanto, que, ao longo do tempo, a noção de leitura foi se apropriando cada vez mais de noções bakhtinianas sobre a linguagem, tais quais sua realidade heteroglóssica e a dialogicidade.

A respeito da escrita e, principalmente, da produção de texto, Rojo associa muito de seus desenvolvimentos ao contexto escolarizado. Ela explicita a forma como a língua portuguesa foi introduzida nos currículos escolares, em 1838, de maneira instrumental, sendo a disciplina dedicada apenas a aspectos gramaticais, retóricos e dialéticos (Rojo, 2020, p. 84). Já no final do Império, a poética e a redação são introduzidas junto a esses outros temas, formando, assim, a disciplina de português. A linguista lembra que a escrita, nessa época, era compreendida como um dom, uma competência quase que biológica, logo, impossível de ser ensinada. É desse pensamento que a concepção das “belas letras” adquire forças, o que faz com que textos literários valorizados sejam reconhecidos como “modelos padrão e prescritivos” e a avaliação dos textos seja “centrada em correção gramatical e ortográfica” (Rojo, 2020, p. 85). Essa concepção contribui para uma visão elitista e exclusivista do texto — e, conseqüentemente, da escrita —, fazendo com que ele fosse cada vez mais dividido entre “clássico”, “prestigiado” e “de massa”, “inferior”.

Esses valores permanecem na curricularização da disciplina de língua portuguesa até as décadas de 1960 e 1970, quando o acesso à escola é mais democratizado e o corpo discente passa a ser formado por grupos sociais que não são apenas constituídos pela elite. De acordo com Rojo, o “novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais” (2020, p. 86). Não à toa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 passa a estabelecer a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e

expressão da cultura brasileira” (Brasil, 1971 *apud* Rojo, 2020, p. 86), definindo um ensino que se pretende menos beletrista e mais preocupado com a realidade prática.

Com essas mudanças, o texto passa a ser considerado prioridade no ensino de língua portuguesa. A defesa de uma pluralidade de gêneros discursivos ganha corpo, pelo entendimento de que a linguagem como comunicação depende do estudo das mídias de grande circulação (como o jornalismo e a publicidade). A força que o texto assume dentro de sala de aula faz com que ele comece a ser visto como o principal instrumento do professor de língua portuguesa, não só como “*pretexto* ou apenas suporte para essas outras práticas de ensino mais consolidadas”, mas como “objeto de *práticas de leitura e de produção*” (Rojo, 2020, p. 88, grifos da autora). Rojo afirma que, a partir dessa compreensão, os currículos de língua passam a focar menos o conteúdo e mais os procedimentos de produção de texto. Existe ainda, todavia, muita resistência com relação a essa concepção. A visão do texto como *pretexto* continua a ser dominante, conseqüentemente a gramaticalização da produção do texto — com o foco em análises gramaticais em detrimento da produção de sentido — permanece. Apesar de por vezes focado na escolarização e curricularização da língua, todo esse histórico dos conceitos de alfabetismo (e analfabetismo), leitura e escrita no contexto brasileiro é muito importante para compreendermos a dificuldade de classificar quais perspectivas são evocadas pela Lei estadual quando ela determina a leitura no cárcere apenas para presos “alfabetizados”, sem qualquer distinção do que compreende a respeito das noções que circundam essa classificação.

Esta pesquisa não se propõe a dimensionar os impactos práticos dessa determinação, visto que seriam necessários percursos metodológicos específicos para isso, mas, sim, compreender os diálogos que constituem o conceito de alfabetizado e analfabeto. Esses conceitos são, aqui, localizados no contexto da *remição de pena pela leitura*, o que potencializa as discussões a respeito de suas problemáticas, tendo em vista a situação de extrema vulnerabilidade da população carcerária e os baixos índices de pessoas privadas de liberdade que completaram a educação básica.

Por isso, não posso deixar de citar a preocupação com possíveis exclusões das pessoas consideradas analfabetas ou em fase de alfabetização no sistema penal, que são lembradas na Resolução Nº 391 do CNJ, uma das normativas mais recentes sobre a *remição de pena pela leitura*. Na Resolução, são incluídas orientações que preveem auxílios específicos para pessoas analfabetas ou em alfabetização, tanto para a leitura quanto para a elaboração do relatório para a validação, exemplificadas a seguir:

§ 2º Deverão ser previstas formas de auxílio para fins de validação do relatório de leitura de pessoas em fase de alfabetização, podendo-se adotar estratégias específicas de leitura entre pares, leitura de audiobooks, relatório de leitura oral de pessoas não-alfabetizadas ou, ainda, registro do conteúdo lido por meio de outras formas de expressão, como o desenho.

§ 3º O Poder Público zelar pela disponibilização de livros em braile ou audiobooks para pessoas com deficiências visual, intelectual e analfabetas, prevendo-se formas específicas para a validação dos relatórios de leitura (Brasil, 2021b).

Parte das determinações é citada pela Nota Técnica Nº 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ de 2021, quando determina que o acervo deve conter materiais de multimídia, audiovisual e *audiobooks* para inclusão de pessoas “não alfabetizadas”:

I - o acervo deve ser composto, no mínimo, por obras de referência, periódicos, folhetos, jornais, estampas, material de audiovisual e multimídia;

II - a seleção do acervo deve assegurar a diversidade de gêneros textuais, diversidade de origem, raça e gênero de autores, bem como a diversidade linguística, de idiomas e acessibilidade para pessoas com deficiência (livro em braile e áudio-books) e não alfabetizadas (áudio-books) (Brasil, 2021c).

A recente preocupação nas orientações se justifica por uma presença significativa de pessoas analfabetas e em fase de alfabetização no sistema penal brasileiro: de acordo com os dados divulgados pela SENAPPEN em 2023, de um total de 642.491 pessoas registradas na pesquisa a respeito da escolaridade da população prisional do Brasil, 14.315 são consideradas analfabetas e 23.568, alfabetizadas sem qualquer curso regular²³. Ainda, de um total de 137.316 pessoas privadas de liberdade matriculadas em educação escolar, 21.097 se encontram na fase de alfabetização.

Os números nacionais são uma demonstração geral do quadro de escolaridade no cárcere, mas esse quadro oscila quando em consideração com a realidade específica de cada unidade penal. A respeito da Penitenciária Feminina do Paraná — local onde estão as autoras de todas as resenhas aqui analisadas —, das 415 pessoas em privação de liberdade na unidade, 54 pessoas são classificadas como alfabetizadas, mas sem cursos regulares — número proporcionalmente muito maior que a realidade nacional —, e 55 aparecem matriculadas na educação escolar em fase de alfabetização (SENAPPEN, 2023). A unidade conta com uma pessoa analfabeta.

²³ A pesquisa não traz nenhum tipo de informação de como foi medida a alfabetização das pessoas ou o que considera como cursos regulares. Uma interpretação possível que fiz é que são pessoas que nunca passaram pela educação escolar formal, mas que apresentaram determinadas habilidades de escrita e leitura consideradas para a contagem dos dados.

Pensar a inclusão das pessoas analfabetas ou em fase de alfabetização nas atividades de leitura no cárcere significa, além da democratização da prática, a incorporação de discursos que entendem o ato de ler e escrever como muito mais que uma habilidade individual: são partes de um conjunto de práticas diretamente envolvidas com um contexto social. Nesse sentido, a alfabetização escolar é apenas uma das formas, entre muitas outras, pela qual os indivíduos entram em contato com essas atividades. Por esses motivos, pesquisadoras do tema, como Roxane Rojo e Magda Soares, expandem os conceitos para além da alfabetização escolarizada, falando também em *letramento*.

Em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009), Soares atribui a origem do termo letramento à palavra de língua inglesa *literacy*, que caracteriza a “condição de ser *literate*”. Por sua vez, a autora explica que *literate* é um termo sem uma tradução tão precisa para o português, mas que pode ser compreendida como a pessoa capaz de ler e escrever. *Literacy* seria, então, a condição daquele que consegue realizar a leitura e escrita.

Se em um primeiro momento a diferença entre essa definição e a conceituação de alfabetismo parece um tanto quanto embaçada, Soares afirma que há um aspecto de distinção muito importante entre os dois: é implícita no conceito de *literacy* a compreensão de que essa “condição de quem sabe ler e escrever” vai muito além de capacidades meramente mecânicas das atividades:

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. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever — *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita — tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (Soares, 2009, p. 18)

Consequentemente, se entendemos que o ato de ler e escrever condicionam mudanças fundamentais em diferentes esferas da sociedade, compreendemos também, junto a Magda Soares, que o analfabetismo tem sentidos para muito além de não dispor das tecnologias de leitura e escrita: significa exclusão, estigma social e marginalização. Por conta disso, vivendo a condição específica do cárcere, as pessoas privadas de liberdade analfabetas são alvos do que Godinho e Julião, ao discutirem o conceito de letramento para embasar suas análises — sem, contudo, citar a Lei paranaense em suas discussões —, chamam de *dupla estigmatização*: sua condição de encarcerado produz profundas marcas no modo como elas são percebidas na sociedade, simultaneamente sua condição de analfabeto, em uma sociedade grafocêntrica, é

determinante para sua exclusão social. Vale lembrar que no Brasil o direito ao voto às pessoas analfabetas foi concedido apenas em 1985, e até nos dias atuais a condição de analfabetismo é utilizada em diferentes enunciados de forma pejorativa: em 2023, em um evento do Partido Liberal (PL), o ex-presidente da república Jair Bolsonaro insultou o atual presidente e adversário político Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), se referindo a ele como “um analfabeto, um jumento”. Ou seja: nem mesmo o mais alto cargo de representatividade política saiu imune ao estigma construído sobre o analfabetismo.

A associação feita por Bolsonaro, assim como a marginalização das pessoas analfabetas e a exclusão delas em políticas de leitura e escrita, deixa de levar em conta um fator muito importante dentro da compreensão de alfabetismo e letramento: um indivíduo, mesmo que analfabeto ou completamente afastado do ambiente escolar formal, se envolve em inúmeras práticas de letramento ao longo da vida, sendo ele também letrado. Roxane Rojo e Magda Soares exemplificam essa condição. Rojo escreve:

Josias, 22 anos, vestido com uma calça caqui esfarrapada e uma camiseta regata branca cheia de buracos, aproxima-se de meu carro parado no sinal e pendura no espelho um saquinho de balas de hortelã em que há grampeado um bilhete com os seguintes dizeres: ‘Sou pai de família e estou desempregado. Vendo balas para sustentar meus filhos. Compre um saquinho. Somente R\$ 2,00’. Leio o bilhete e compro as balas — práticas de letramento (Rojo, 2020, p. 96).

Já Soares:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado*, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 24, grifos da autora).

Na mesma linha das situações exploradas pelas autoras, identifiquei também práticas letradas extremamente específicas do cárcere, nas quais mesmo pessoas menos escolarizadas e alfabetizadas se engajam. A comunicação por meio de bilhetes e cartas é exemplo disso. Bakhtin, em *Os gêneros do discurso*, ao comentar sobre a relação orgânica e indissociável do estilo com o gênero, explica que, em cada campo — “nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo” (Grillo, 2023, p. 143) —, existem e são empregados gêneros que correspondem às suas condições específicas. De acordo com o autor

Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2016, p. 18).

Foi dessa maneira que o texto epistolar, fundamental para a vida nas penitenciárias, tornou-se um gênero de discurso muito particular da esfera carcerária, sendo atribuído a ele o nome *bereu*. Rowayne Ramos, no livro *Letramento na prisão?* (2016) — o qual conta com um prefácio de Elionaldo Julião —, define os bereus como pequenos bilhetes escritos com frequência pelos presos:

Esses pequenos bilhetes, denominados de 'bereus' no contexto penitenciário, são escritos com frequência pelos presos. Finalidade é que ele seja ouvido, quando não solicitar informações sobre seus direitos, que no mais das vezes, não são esclarecidos quando de seu ingresso na unidade (Ramos, 2016, p. 156).

No artigo “Bilhetes/bereus como agenciamento para comunicar necessidades de saúde em penitenciária de Mato Grosso” (2017), os autores Reni Barsaglini e Emilia Biato chamam atenção para a materialidade desses bilhetes:

[...] é usado qualquer material que possa ser grafado, aludindo pertencimentos, rastros de vida: pedaços caixas de papelão e embalagens (alimentos, medicamentos), tampa de marmita de isopor, papel de carta com desenhos, papel de embrulho etc. Escritos com caneta ou lapis [*sic*] com variação de cores, recortes regulares/irregulares, manchados, limpos, reaproveitados — são detalhes repletos de mensagens imateriais (Barsaglini; Biato, 2017, p. 5).

Barsaglini e Biato destacam que os textos variam com relação ao domínio da língua, havendo “textos com escrita formal em contraste com escritas de difícil compreensão, muitos erros ortográficos e gramaticais, mostrando dificuldade e pouca familiaridade com o recurso” (2017, p. 5). Eles também afirmam que, algumas vezes, o registro pode ser terceirizado, lembrando o que comenta Magda Soares ao afirmar que a pessoa analfabeta pode também fazer uso da escrita.

Apesar de suas particularidades, os bereus mostram-se gêneros muito versáteis para o contexto do cárcere. Ramos exemplifica a forma como são usados para reivindicações, fazer contato com os professores das unidades prisionais, fazer declarações de amor (para colegas de cárcere ou visitantes em liberdade), solicitações à defensoria ou à diretoria da unidade e pedir audiências ao serviço social. O artigo de Barsaglini e Biato foca em explorar o uso dos bereus

na área médica, sendo comunicados por meio deles as necessidades de saúde e os pedidos de acessos ao atendimento médico.

Além dos bereus, podemos identificar um outro gênero que tem em sua formação relações intrínsecas com o cárcere: o *rap*. De acordo com Bruno Zeni, no artigo “O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva”,

A relação do rap com o universo prisional é de intimidade e reciprocidade. Por ser uma música surgida entre a população pobre, o rap tem, na grande massa carcerária brasileira, composta majoritariamente de negros e pobres, um público fiel e rapper em potencial. O movimento é de mão dupla: o rap tematiza o mundo da cadeia, ponto final daqueles que se envolvem com o crime e com a violência, ameaça vivida de forma próxima e intensa por grande parte dos moradores da periferia, e as prisões produzem rap (Zeni, 2004, p. 233).

Essa íntima relação é manifestada ao notarmos como notórios grupos de *rap* foram formados dentro de prisões. Como exemplo: os fundadores do *Comunidade Carcerária* estavam no Pavilhão 9 da Casa de Detenção de São Paulo quando formaram o grupo; *509-E* é literalmente a indicação da cela onde ficavam seus integrantes, Afro-X e Dexter; *Detentos do Rap* é composto por quatro pessoas condenadas e presas também na Casa de Detenção em São Paulo. Zeni destaca, ainda, que esses coletivos não apenas se formaram nesse ambiente, como também gravaram discos em penitenciárias:

O grupo Detentos do Rap, formado na Casa de Detenção de São Paulo, gravou em 1998, o primeiro CD da carreira, *Apologia ao crime*. No ano seguinte, lançaria mais um CD, *O pesadelo continua*. Outro grupo formado no Carandiru é bastante conhecido: chama-se *509-E* e é formado por Dexter e Afro-X, que também gravaram dois discos: *Provérbios 13* e *MMII*. O nome do grupo faz referência ao número da cela que dividiam no Pavilhão Sete da Detenção. Em 1999, um dos bandidos mais famosos do país também estreou no rap: José Carlos dos Reis Encina, o Escadinha, gravou o disco *Fazendo justiça com as próprias mãos*. Em 2002, outro grupo conseguiu gravar um CD dentro do Carandiru: o *Comunidade Carcerária*, com o qual André du Rap ensaiava durante sua estada na cadeia (Zeni, 2004, p. 235).

Não apenas em grupos de projeção nacional percebemos como o *rap* está presente na vida no cárcere. No documentário *Aqui Estou Mais Um Dia: Retratos da Literatura no Cárcere* (2019), Daniel Tozzi Mendes mostra — por meio de entrevistas com pessoas privadas de liberdade, com um professor da unidade prisional onde as gravações aconteceram e com a coordenadora do Programa de Remição pela Leitura no Paraná — relatos sobre a experiência da prática da leitura no cárcere. Um dos entrevistados, Diogo da Silva, relata como, quando em liberdade, dedicava-se a suas rimas. Ao começar a se envolver com crimes, parou com a escrita. Diogo afirma que a falta de “exercício” da escrita, com seu afastamento da educação formal,

foi crucial para a interrupção da atividade. Ele atribui, contudo, à leitura na prisão a motivação para ter voltado a escrever. Silva explica:

Agora dessa vez que eu fui preso, comecei a ler tudo, né? Que nem, leio bastante a Bíblia também, tudo. Então as palavras começaram a ressurgir no meu interior. Então, através disso, da leitura, traz muitas coisas pro cérebro. E vêm as palavras naturalmente na tua mente. Você vai começando a escrever e vêm vindo os versos, naturalmente. Vai contando partes da tua vida, fatos que aconteceu, fatos que vai acontecer. Então, através da leitura facilita muito a prática da rima (Aqui, 2019).

Aqui, Diogo da Silva parece compreender plenamente, ao seu modo, uma das principais ideias compartilhadas na primeira aula de qualquer disciplina sobre a teoria bakhtiniana: a palavra que vem sempre do lábio dos outros, o enunciado que sempre é formado por outros e responde a outros, em suma, a língua formada por vozes sociais, que conflituam nas relações dialógicas. A noção de que “em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade” (Bakhtin, 2015, p. 130) é traduzida por Diogo nas “palavras que ressurgem no seu interior”, e que são evocadas naturalmente no momento da escrita das suas rimas. Impossível não entender esse movimento de palavras — tanto de Diogo como de outros artistas privados de liberdade que fizeram da prisão seu palco — como práticas letradas, extremamente singulares e detentoras de uma complexidade muito própria.

São essas palavras surgidas e ressurgidas da experiência que Paulo Freire evoca quando fala sobre a importância da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra”. Em *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (2011), o autor, anteriormente a Soares e Rojo, comenta que o ato de ler deve ser compreendido por um viés crítico, e não apenas como a decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita. Para isso, é imprescindível, para Freire, entender a forma como a leitura se relaciona intrinsecamente com a realidade, a vivência e o conhecimento de mundo do leitor — sua leitura de mundo. O autor afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2011, p. 19-20).

Ao exemplificar o que quer dizer com a relação de continuidade da leitura do mundo com a leitura da palavra, Freire relembra de sua própria infância e o modo como suas vivências o introduziram na alfabetização. Segundo ele, anteriormente à sua escolarização, os textos, as palavras e as letras estavam encarnadas em sua casa rodeada de árvores, no canto dos pássaros, no assobio dos ventos, nas cores do céu e nas cores dos frutos. Estavam também nos animais

da família, na iluminação dos lampiões, nas histórias contadas pelos mais velhos. Foi a partir dessa “palavramundo” que se alfabetizou: “A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular” (Freire, 2011, p. 24). O autor afirma que foi apenas com a releitura dessas experiências de infância que seu ato de ler se construiu criticamente.

O que Freire menciona nos mostra a força com a qual as práticas letradas, mesmo as de indivíduos não alfabetizados, atuam no processo de leitura da palavra. Suas vivências constituem sua capacidade crítica de apreciação do texto, que pode ir muito além da gramaticalização e memorização do objeto lido. A leitura dinâmica e viva prescinde do decifrar códigos linguísticos: ela se constrói em uma arqueologia do ser.

Por isso a incongruência em se excluir pessoas analfabetas das políticas de leitura, e por isso também que essas pessoas deveriam ser amplamente incentivadas para que participassem dessas atividades. A leitura dessas obras coloca-se aqui, a exemplo de Freire, como continuidade de suas leituras de mundo, e podem servir como um contexto muito rico para seu processo de alfabetização, que, por sua vez, representa não apenas uma maior inclusão desses indivíduos na sociedade, mas também uma proximidade com o próprio código legal que determinou sua privação de liberdade.

Como já vimos, o poder punitivo, o sistema penal brasileiro e a prisão moderna são inteiramente embebidas em discursos dialógicos. Inúmeros enunciados materializam essa dialogicidade e, entre eles, alguns de maior prestígio, que verbalizam a organização social brasileira (com seus ditos e não-ditos): as leis e códigos penais. O linguista Maurizio Gnerre, no livro *Linguagem, escrita e poder* (2017), comenta que a falta de acesso ao código de linguagem desses documentos normativos significa também uma falta de acesso ao poder — e, aqui, estendo essa visão, compreendendo que é também uma forma de perpetuar a verticalização de poder que constitui a penalização:

Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe. Se não é necessário redigir, é necessário pelo menos entender tal fraseologia por trás do complexo sistema de clichês e frases feitas. Este aspecto específico da linguagem usada nos documentos jurídicos é semelhante ao fenômeno lingüístico [*sic*] das linguagens especiais, constituídas em geral de léxicos efetivamente especiais usados nas estruturas gramaticais e sintáticas das variedades lingüísticas [*sic*] utilizadas na comunidade. A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade lingüística [*sic*] externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial (Gnerre, 2017, p. 22-23).

A alfabetização das pessoas privadas de liberdade é, pois, um passo a mais em direção à compreensão da “fraseologia complexa e arcaizante” dos textos jurídicos que disciplinam seu tempo em privação, assim como um caminho para diminuir sua exclusão social referente à comunidade linguística. É, contudo, pela leitura — que une a leitura do mundo com a leitura da palavra, une as práticas de letramento escolarizadas e não escolarizadas — que o ato de ler crítico desses documentos pelas pessoas encarceradas, assim como de sua própria situação social imediata de privação de liberdade, pode se constituir. Veremos no capítulo a seguir como, por exemplo, algumas leitoras associam a obra lida à sua vivência no cárcere, reconhecendo suas dificuldades e adversidades. Reconhecendo-se no livro lido, mas também na sua experiência como encarcerada. Como Freire, que via o texto nos pássaros cantando, os leitores privados de liberdade podem ver o texto na sua privação de liberdade.

4 AS RESENHAS

Antes de iniciar a análise das resenhas, é importante apresentar um panorama geral dos textos lidos, principalmente considerando as limitações logísticas e burocráticas para a exposição deles. Por serem documentos oficiais das pessoas privadas de liberdade, as resenhas não puderam ser reproduzidas integralmente nesta dissertação, além de terem que prevalecer no anonimato. Por isso, a opção foi por elencá-las por meio de um codinome (representando cada autora) e da obra resenhada. A tabela a seguir representa essa sistematização.

TABELA 5 – CODINOMES DAS AUTORAS E LIVROS RESENHADOS²⁴

CODINOMES	LIVRO RESENHADO
A	<i>A chave para Rondo</i>
B	<i>A cor púrpura</i>
C	<i>Almas sofredoras</i>
D	<i>A mina de ouro</i>
E	<i>As prisioneiras</i>
F	<i>Chama negra</i>
G	<i>Encontre Deus na cabana</i>
H	<i>Nem tudo está perdido</i>
I	<i>Ninguém é de ninguém</i>
J	<i>Outro como eu só daqui a mil anos</i>
K	<i>Yakuza Moon: memórias da filha de um gângster</i>

Fonte: a autora (2024).

Sobre a escolha de livros para a leitura, é importante ressaltar que ela é feita pela própria pessoa leitora, mas a partir de uma seleção da professora no acervo da unidade. Nas visitas à Penitenciária, foi informado que livros de contos, crônicas e poemas não são permitidos nas atividades de leitura para remição. Há o entendimento, por parte da professora, de que a

²⁴ Os codinomes foram organizados a partir da sequência da ordem alfabética dos títulos dos livros resenhados.

estrutura segmentada desses livros — ou seja, uma obra formada por diferentes textos — impossibilita o trabalho da resenha e sua posterior avaliação.

Por não ter como objetivo validar a leitura realizada pelas pessoas privadas de liberdade, no movimento analítico não procurei avaliar a mobilização comum compartilhada pelas leitoras com os autores das obras lidas. Esse parece ser o objetivo de algumas orientações a respeito dos critérios de validação dos relatórios de leitura para a *remissão de pena*, como os questionamentos “O relatório de leitura é condizente com a obra lida?” e “Há considerações do leitor sobre a mensagem da obra?” do critério “Estrutura lógica e qualidade do texto” estabelecido para a avaliação na Penitenciária Feminina do Paraná. A busca por esse tipo de identificação das leituras como critério de avaliação e validação é, inclusive, problematizada nesta pesquisa, por compreender que, por meio dela, a leitura adquire uma função única de *entendimento* do texto: caso seja uma boa leitura, o relatório abordará com clareza a “mensagem” do livro lido.

Essa é uma premissa que pressupõe um sentido uno a ser desvendado, apenas uma leitura possível que corresponde à “mensagem” da obra, sem levar em conta que os textos podem assumir múltiplas acepções. Peguemos como exemplo o miniconto de Augusto Monterroso: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”. Com essas poucas palavras, temos um texto que pode ser interpretado como uma crítica ao Partido Revolucionário Internacional do México — país onde Monterroso residiu por anos — conhecido pelo apelido “dinossauro” e que ficou no poder por 7 décadas; em uma esfera mais psicanalítica, podemos também pensar que é uma metáfora dos problemas que deixamos de resolver por inseguranças e medos e que, por isso, ainda “estão lá” sempre que acordamos; da mesma forma, ao apresentar o miniconto a uma turma de 7º ano e pedir para que os alunos fizessem um desenho do que compreenderam do texto, recebi ilustrações de mundos inteiramente fantásticos em que alguém, ao acordar, se deparava com a figura de um dinossauro. Todos “assuntos” possíveis para o texto, todos sentidos compartilhados sobre a palavra *dinossauro*.

Sobre isso, a antropóloga francesa Michèle Petit, que estuda a formação de leitores dando especial atenção aos contextos de adversidades e vulnerabilidades, é categórica ao afirmar que “Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado” (Petit, 2008, p. 26). Segundo Petit, a apropriação que os leitores fazem dos textos, dando-lhes outro significado, mudando seu sentido, interpretando-o à sua maneira, introduzindo seus desejos entre linhas, faz parte de toda a alquimia da recepção. É impossível, pois, dominar os leitores, controlar o acesso aos textos (Petit, 2008, p. 26).

A autora dá como exemplo a leitura que Omar, um estudante, fez de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. O jovem explica: “Emma corneava seu marido, e houve até um processo. Flaubert, em sua defesa, dizia que como havia feito Emma morrer, era moral. E agora, quando lemos isso, vemos que Emma corneou seu marido, e isso é tudo” (Petit, 2008, p. 26). Considerada canonicamente como uma crítica à sociedade burguesa do século XIX, a obra é apreciada de forma completamente singular por Omar, que foca em seu resumo o adultério de Emma, “e isso é tudo”. A antropóloga afirma que a percepção de Omar com certeza não está de acordo com o que seu professor “ou as autoridades acadêmicas desejam que as crianças retenham deste grande texto da literatura francesa” (Petit, 2008, p. 26). De maneira parecida, Márcia Abreu fala sobre a experiência da antropóloga Laura Bohannan ao contar a história de *Hamlet* para os Tiv, povo da África Ocidental — “um povo agrícola, que depende do cultivo da terra e da criação de cabras, ovelhas e galinhas para sua sobrevivência” (Abreu, 2006, p. 74). Ao revelar que Gertrudes, viúva do falecido Rei Hamlet, se casara com Cláudio, irmão do monarca, Bohannan se surpreendeu com o fato de os anciões daquele povo aprovarem com veemência o casório:

— Fez muito bem — disse o velho, sorrindo com satisfação e dirigindo-se aos demais.
— Eu lhes disse que se soubéssemos mais a respeito dos europeus descobriríamos que eles são muito parecidos conosco. Em nosso país — disse olhando para mim [para Laura Bohannan] — o irmão mais moço também se casa com a viúva do mais velho, tornando-se pai de seus filhos. Se o tio casado com sua mãe for irmão de seu pai por parte de pai e de mãe, então ele será um verdadeiro pai para você. O pai e o tio de Hamlet eram filhos da mesma mãe? (Abreu, 2006, p. 76).

Segundo Abreu, todos do povo Tiv ficaram desapontados quando Laura Bohannan respondeu que não havia nenhuma informação na história sobre a genealogia de Hamlet e Cláudio, visto que, para eles, “os detalhes genealógicos fazem toda a diferença” (Abreu, 2006, p. 76).

Apreciada de forma única pelos leitores, os exemplos são provas da dificuldade de selecionar sentidos específicos e únicos de uma obra literária. Assim, limitar a análise à *avaliação* desses sentidos seria, também, limitar as potencialidades de suas leituras. A forma particular como cada leitor atribui um sentido singular ao objeto lido, seu *ato* de leitura, que leva em conta sua cosmovisão, sua vivência, seus desejos e suas experiências, é o que mais interessa nesta análise. Por isso, não foi preciso realizar a leitura integral dos livros resenhados buscando cotejar as resenhas produzidas com um suposto assunto das obras. Da mesma forma, julguei que reduzir o que escreveram as pessoas autoras sobre os livros em simples tipificações,

ou seja, classificar os livros a partir da leitura dessas pessoas, ia de encontro com o que defendo com relação à leitura como ato único e singular. Logo, mesmo que as pessoas autoras tenham descrito um resumo da obra que leram, considereei essa sintetização como também parte de seu diálogo com o livro, e não como mero apanhado de informações.

Mesmo assim, era de interesse analisar se há a predominância de determinados gêneros de livros em detrimento de outros, parecido com o que faz o Grupo Educação nas Prisões quando divide os livros dos acervos disponíveis para a leitura nos presídios em categorias como romances; crônicas; contos; poesia; histórias em quadrinho; cordéis; revistas; outros (literatura científica, filosófica); biografias; livros religiosos; livros didáticos; e livros técnicos e acadêmicos (Grupo Educação nas Prisões, 2021, p. 20-21). Tendo isso em vista, procurei obter uma categorização dos livros a partir dos descritores dos *sites* Google Livros e da plataforma comercial Amazon. Entendi, contudo, que esse tipo de classificador apresenta limitações, visto que é automatizado pelas plataformas e circunscreve as obras em temáticas que parecem unificadas. Ainda, a fim de contribuir para a pesquisa realizada pelo Grupo Educação nas Prisões, tentei adequar os descritores das plataformas digitais e o que subtraí das resenhas nas categorias pré-estabelecidas pelo grupo. Os resumos, partes das resenhas das pessoas autoras, serviram como apoio para essa classificação. Montei a tabela a seguir com todas as categorizações estabelecidas:

TABELA 6 – CLASSIFICAÇÃO DOS LIVROS POR MEIO DOS DESCRITORES DO GOOGLE LIVROS, DA AMAZON E DAS CATEGORIAS UTILIZADAS NA PESQUISA DO GRUPO EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

Livro	Autor do livro	Descritores do Google Livros	Descritores da Amazon	Categorias da pesquisa do Grupo Educação nas Prisões
<i>A chave para Rondo</i>	Emily Rodda	Literatura fantástica; Ficção de aventura	Thrillers Crime; Suspense e Mistério; Ação e Aventura	Romance
<i>A cor púrpura</i>	Alice Walker	Romance; Romance epistolar; Ficção Doméstica	Literatura e Ficção Negra e Afro-americana; Literatura e Ficção Europeia; Clássicos de Ficção	Romance
<i>Almas sofredoras</i>	Zelia Carneiro Baruffi ²⁵	Nenhum descritor	Nenhum descritor	Livros religiosos

²⁵ Segundo informações retiradas do *site* da Editora Eme, editora pela qual Baruffi publicou os livros *Mensageiros de luz*, em 2019, e *O veterinário de Deus*, em 2018, a autora “teve importante papel na criação do serviço de

<i>A mina de ouro</i>	Maria José Dupré	Nenhum descritor	Nenhum descritor	Indeterminado
<i>As prisioneiras</i>	Drauzio Varella	Nenhum descritor	Estudos Sobre a Mulher Política e Ciências Sociais; Ciências Sociais; Política e Ciências Sociais; Literatura e Ficção (Livros)	Crônica; Livros técnicos e acadêmicos ²⁶
<i>Chama negra</i>	Alyson Noel	Literatura fantástica; Ficção paranormal	Romance	Romance
<i>Encontre Deus na cabana</i> ²⁷	Randal Rauser	Nenhum descritor	Saúde e Família; Autoajuda; Europeia Literatura e Ficção	Livros religiosos
<i>Nem tudo está perdido</i>	Elisa Masselli	Nenhum descritor	Livros de Referência Religião e Espiritualidade	Livros religiosos
<i>Ninguém é de ninguém</i>	Zíbia Gasparetto	Nenhum descritor	Ação e Aventura; Europeia Literatura e Ficção; Contos Literatura e Ficção	Romance
<i>Outro como eu só daqui a mil anos</i>	Ziraldo	Nenhum descritor	Nenhum descritor	Indeterminado
<i>Yakuza Moon: memórias da filha de um gângster</i>	Shoko Tendo	Biografia; Autobiografia; Crime real	Biografias e Casos Verdadeiros	Biografia

Fonte: a autora (2024)

Sobre os dois livros que aparecem sem descritores dos *sites* Google Livros e Amazon e com categorias indeterminadas com relação às classificações do Grupo Educação nas Prisões, ambos parecem ser livros destinados ao público infanto-juvenil. Sabe-se que a obra *A mina de ouro*, de Maria José Dupré, faz parte de uma coleção de livros infanto-juvenis da autora sobre um grupo de crianças e o cachorrinho Samba — este último conta com seis livros com seu

evangelização carcerária na Penitenciária Central do Paraná, fundando ali a Escola Espírita Allan Kardec, em 1978” (Zelia, s.d.). Na resenha, a pessoa autora escreve “Eu indico este livro a quem acredita em espiritismo e fala da vida após a morte”.

²⁶ Para essa categorização, foi também considerada a minha opinião, já que já realizei a leitura da obra.

²⁷ Segundo a sinopse do livro divulgada pela Amazon, a partir de uma leitura de *A Cabana*, de Willian P. Young, o autor Randal Rauser “revela neste livro todas as mensagens divinas de amor, paz e perdão e explica por que Deus se manifesta em diferentes formas e por que devemos aceitar o convite dEle para começarmos a mudar nossa vida e encontrarmos a verdadeira paz de espírito” (Encontre, s.d.).

nome: *O Cachorrinho Samba* (1949); *O Cachorrinho Samba na Floresta* (1950); *O Cachorrinho Samba na Bahia* (1957); *O Cachorrinho Samba na Fazenda Maristela* (1962); *O Cachorrinho Samba na Rússia* (1963); e *O Cachorrinho Samba Entre os Índios* (1966). Além disso, na resenha sobre o livro a pessoa autora escreve: “Eu indico a obra as crianças até adolescentes em fase de crescimento”.

Da mesma forma, a partir da imagem da capa do livro *Outro como eu só daqui a mil anos*, é possível identificar que se trata de um livro da coleção *Menino Maluquinho*, conforme demonstrado na Figura 4 a seguir:

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO *OUTRO COMO EU SÓ DAQUI A MIL ANOS*



Fonte: Outro, s.d.²⁸

A respeito dos nove livros com categorizações, utilizando a última coluna referente às categorias utilizadas no estudo do Grupo Educação nas Prisões, identifiquei que quatro deles foram considerados romances, três livros religiosos, um foi classificado como biografia e um como crônica e livro técnico e acadêmico. Percebe-se, dessa maneira, uma presença significativa dos primeiros dois grupos citados, romances e livros religiosos. Pela informação dada pela coordenadora pedagógica, de que obras com textos segmentados, como de crônicas,

²⁸ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Outro-Como-Daqui-Mil-Anos/dp/850606774X>.

contos e poemas, são preteridas para o processo de *remição de pena pela leitura*, era esperada uma aparição expressiva de romances.

Já sobre os livros religiosos, considero a presença de três deles no total de onze livros resenhados também bastante relevante. Mesmo que as resenhas tenham sido escolhidas aleatoriamente pela equipe pedagógica, não desconsidero a hipótese de que o fato de um dos principais gêneros de livros resenhados analisados nesta pesquisa serem os livros religiosos pode dialogar com o expressivo interesse nas leituras no cárcere por parte de líderes e comunidades religiosas. Em um dos dias de visita à penitenciária para a leitura das resenhas, algumas pessoas privadas de liberdade realizavam um curso, nos computadores disponibilizados na biblioteca, de teologia e leitura da bíblia. É possível identificar, com isso, que a unidade penal tem projetos ativos que incentivam a leitura e estudo de livros religiosos, o que pode ser um fator motivador para a escolha dessas obras para a leitura e podem representar, do mesmo modo, a presença das atividades religiosas no cárcere.

A hipótese ressalta o lugar singular ocupado pelas atividades de *remição de pena pela leitura* paranaenses, visto que elas são orientadas por uma lei estadual pioneira, mas, ao mesmo tempo, podem estar acompanhando tendências nacionais mais atuais da organização das leituras no cárcere. A hipótese apenas será confirmada, contudo, com um estudo quantitativo a respeito da presença da leitura de livros religiosos nos programas de remição do estado.

Outra informação relevante com relação às resenhas é que elas seguem majoritariamente uma construção composicional muito semelhante. Foi possível perceber que os textos geralmente iniciam com um resumo do livro, que ocupa, na maioria das vezes, um extenso lugar nas resenhas. Após o resumo, é comum encontrar a representação de alguma opinião da pessoa leitora. Algumas vezes, essa parte da resenha é iniciada com expressões do tipo “meu ponto de vista é”. Em seguida, a resenha normalmente termina com uma indicação de um possível público interessado no livro, introduzida com expressões do tipo “recomendo para” e “indico esse livro para”. Cada segmento costuma ser dividido por parágrafos.

A estrutura cristalizada das resenhas pode ser explicada pelo que determina Bakhtin a respeito dos gêneros de discurso, quando, em *Os gêneros do discurso*, escreve que esses seriam os “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos do autor). Mesmo que, segundo o autor, cada enunciado particular seja único (Bakhtin, 2016, p. 12), Bakhtin explicita a forma como muitos gêneros discursivos abstraem o estilo individual de seus autores, principalmente aqueles que funcionam com uma forma padronizada. Ao falar da estilística dos

enunciados, ou seja, dos aspectos que refletem a individualidade do falante (ou de quem escreve), o filósofo russo coloca:

[...] nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção etc. (Bakhtin, 2016, p. 17).

Gênero frequentemente associado a um ambiente escolarizado, as resenhas são desenvolvidas em um contexto organizado e com determinado rigor científico, remetendo ao que descreve Bakhtin a respeito do que chama de gêneros secundários, que, diferentemente dos gêneros discursivos primários — aqueles “que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2016, p. 15) —, são classificados da seguinte maneira:

Os gêneros discursivos secundários (complexos — romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) — ficcional, científico, sociopolítico etc. (Bakhtin, 2016, p. 15).

Envolvidas na condição especial do processo de *remissão de pena pela leitura*, as resenhas apresentam a estrutura organizada e complexa de seu gênero: todas representam a recepção da pessoa leitora e seguem determinados parâmetros de escrita uniformizados. Ao mesmo tempo, os textos ocupam também um lugar de documentos oficiais que instrumentalizam um processo jurídico penal. Dessa maneira, acabam por acompanhar o que Bakhtin escreve sobre a dificuldade de documentos oficiais padronizados representarem um estilo individual de seus autores (falantes, escritores).

Apesar disso, trata-se de textos que representam o processo singular e individual de atribuições de sentidos de um leitor a uma obra lida. É possível reconhecer, portanto, algumas marcas extremamente relevantes da individualidade dessas leitoras autoras, sobre as quais me debruçarei a seguir.

4.1 ANÁLISE DAS RESENHAS

O trabalho analítico das resenhas foi dividido em diferentes temas, representados pelas próximas seções. Tema, aqui, pensado a partir do conceito bakhtiniano, relacionado ao sentido

e à valoração da palavra. De acordo com Sheila Grillo, em “Esfera e campo”, o tema “incorpora o caráter ativo da compreensão de um enunciado” (Grillo, 2023, p. 139), depende da capacidade do coenunciador de dialogar com o enunciado, inserindo um novo universo pessoal a ele. Ou seja, os temas surgiram não apenas a partir do que escreveram as leitoras ou do que abordam os livros, mas também — e principalmente — a partir do universo de valorações e respostas pessoais e individuais que atribuí ao objeto pesquisado.

Foram, no total, quatro temas formulados e analisados, os quais denominei como: 1) *as relações dialógicas entre o ler e o produzir*, em que exploro o modo como o livro e o produto-resenha dialogam, tanto pelo fato de o leitor enunciar sua resposta à obra lida quanto a partir de aspectos estéticos incorporados pelas leitoras na escrita; 2) *a leitura pelo olhar de quem lê*, com atenção à diferença na forma como a leitura no cárcere é evocada no discurso dos diferentes sujeitos que a envolvem: quem a vive e quem dita regras sobre ela; 3) “*não há limites para o contexto dialógico*”, citação de Bakhtin em “Metodologia das ciências humanas” (2011b), que, aqui, nomeia meu interesse por notar como sentidos se renovam, se atualizam e são atualizados pelas leitoras; e 4) *leitura e cárcere*, em que evidencio o modo como a resenha é também um espaço para pensar o lugar do outro não-privado de liberdade e o olhar desse outro de fora para a realidade do cárcere, assim como a prisão como espaço geográfico que traz novos sentidos às leituras. Ao todo, foram analisadas seis resenhas, das autoras B, E, F, G, H e K, a partir das quais as categorias de análise foram construídas.

4.1.1 As relações dialógicas entre o ler e o produzir

Se é por meio da distinção entre gêneros primários e gêneros secundários que podemos compreender a estrutura composicional das resenhas, é também pela *interação* entre os diferentes gêneros que percebemos a forma como a vivência das pessoas leitoras é representada por seus escritos. Bakhtin afirma que existe uma relação mútua entre esses gêneros, com os primários sendo incorporados nos secundários:

Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos [os gêneros secundários], nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (Bakhtin, 2016, p. 15).

Um grande crítico da obra de Dostoiévski, Bakhtin construiu sua teoria sobre dialogismo por meio de seu trabalho analítico sobre literatura. Impossível não relacionar, por isso, os exemplos das “réplicas diálogo” e “carta no romance” aos mecanismos utilizados pelo romancista russo em suas obras. Em *Crime e castigo*, por exemplo, há, no terceiro capítulo, a incorporação integral da carta que a mãe do jovem Ródia Raskólnikov escreveu a ele. Nela, a mulher o informa sobre os acontecimentos na vida da irmã do jovem, Dúnietchka, que, entre desentendimentos em seu trabalho, uma demissão julgada como injusta e a readmissão após comprovada a injustiça, conheceu um advogado, Piotr Petróvitch, o qual lhe pediu a mão em casamento. A mãe afirma não haver um amor especial entre o casal, mas que existe um interesse, da parte dela e da filha, que Ródia trabalhe para o futuro cunhado, descrito como um “homem de negócios, muito ocupado, [...] confiável e muito bem de vida, trabalha em dois empregos e já possui um capital. [...] um homem bastante sério e decente, apenas um pouco triste e ligeiramente arrogante” (Dostoiévski, 2019, p. 57). A mãe deixa claro que ela e Dúnia, como é chamada a irmã, têm objetivos muito particulares com o matrimônio. A todo momento é ressaltado como Dúnia ama o irmão, como ela é inteligente e a perspectiva de que o casamento represente a prosperidade da família.

A carta, aqui, assim como comenta Bakhtin, mantém sua forma e significado, ao mesmo tempo que integra a realidade concreta exclusiva do romance. Nela, a voz da mãe é independente e imiscível: a personagem é sujeito de seu próprio discurso. A carta carrega, portanto, seu estilo, sua ênfase, sua linguagem e, principalmente, o diálogo que constrói em sua consciência com o filho.

O capítulo seguinte inicia com Ródia reagindo ao conteúdo que lera: o jovem expressa sua fúria por não ter sido consultado sobre o casamento e sua desconfiança com relação ao noivo da irmã. O personagem murmura para si mesmo, discute consigo, e, ao fazer isso, imagina seus interlocutores, evocando sua mãe e sua irmã Dúnia: “‘Não, mãezinha, não, Dúnia, vocês não me enganam!...’” (Dostoiévski, 2019, p. 63). Ródia também julga a mãe por permitir que sua irmã comprometa sua vida para beneficiá-lo e, para isso, incorpora fragmentos da carta em sua lamentação, para depois respondê-los em sua discussão interna:

‘Ame a Dúnia, Ródia, que ela ama você mais do que a si mesma’; não serão já os remorsos da consciência que a torturam em segredo, por ter aceitado sacrificar a filha em favor do filho?. ‘Você é nossa fé do futuro, é tudo para nós!’ Ah, mãezinha!...’ O rancor se acumula cada vez mais forte dentro dele (Dostoiévski, 2019, p. 64).

Ródia se projeta na mãe e na irmã e, dessa forma, define-as como sujeitos-consciências outros. Do mesmo modo, ele tem também autonomia e isonomia no discurso no qual se insere. O narrador não o delimita em um monólogo, deixa que se expresse independentemente. É essa interação de vozes e consciências equipolente que faz com que Bakhtin classifique Dostoiévski como exemplo do que chama de romance polifônico. Em “A respeito de *problemas da obra de Dostoiévski*”, Bakhtin afirma que é por meio da análise minuciosa do discurso em Dostoiévski que os princípios dessa combinação de vozes são revelados: “Porque se trata da combinação dos discursos plenos das personagens sobre si mesmas e o mundo, discursos que são provocados pelo enredo mas não cabem no enredo” (Bakhtin, 2011a, p. 197). Nessa dinâmica, as personagens são sujeitos de discursos e conseguem se definir no diálogo com outras consciências plenivalentes, ao contrário do monologismo, em que o autor é o centro do processo de criação e as personagens, objetos de seu discurso.

Entender o conceito de romance polifônico é essencial para que compreendamos de que forma as relações dialógicas atuam na tomada de consciência real a partir do outro. De acordo com Bakhtin, em “Reformulação do livro sobre Dostoiévski”,

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência (Bakhtin, 2011e, p. 341).

Por isso mesmo o dialogismo é constituído a partir de um princípio de alteridade. Ora, se a heteroglossia é a estratificação da linguagem em diferentes discursos, diferentes vozes sociais, diferentes matrizes significantes em que se combinam o verbal e o axiológico (Faraco, 2022, p. 47), a dinâmica de encontro dessas vozes e interações socioaxiológicas (a heteroglossia dialogizada) nos nossos enunciados é a internalização dessa dialogização: “Vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada)” (Bakhtin, 2017 *apud* Faraco, 2022, p. 55). Formamo-nos, pois, sempre a partir do encontro com o outro.

É possível perceber essa tomada de consciência a partir do outro de forma muito clara nos exemplos: a vivência da mãe de Ródia se incorpora em seu diálogo com o filho; Ródia se expressa a partir da relação com a consciência projetada de sua mãe, dialogando com ela mesmo que em uma interação que em um primeiro momento parece solitária; o autor supera o monólogo ao reger todas as diferentes vozes que cria e recria; os leitores da obra encontram-se

com os sujeitos dos discursos do livro e se reconhecem neles, socializam com eles. Em “Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino”, Solange Jobim e Souza destaca essas interações ao refletir sobre a forma como a leitura implica sociabilidade:

[...] a leitura é um ato que só se realiza plenamente quando o leitor sabe compartilhar com outras pessoas, presentes ou ausentes, significações. [...] Portanto, ler não é necessariamente um ato solitário, mas ir ao encontro das muitas vozes emudecidas nos textos e que só terão oportunidade de se manifestar através do encontro marcado entre o leitor e o texto (Souza, 2007, p. 173).

Ou seja, nenhuma dessas experiências de leitura se acaba no “eu”. Nenhuma é solitária. Nesse sentido, as resenhas, respostas diretas às leituras realizadas, são inerentemente constituídas de diálogos — são, portanto, também inerentemente socializadas. Representam a interação do leitor com o autor, do leitor com a personagem, do leitor com suas próprias consciências.

Em *A cor púrpura*, livro escrito por Alice Walker lançado originalmente em 1982 nos Estados Unidos e um dos livros resenhados pelas autoras das resenhas, a incorporação de um gênero primário, a carta, em um gênero secundário, o romance, também é um aspecto fundamental da obra. Nela, as cartas nunca enviadas da protagonista Celie, endereçadas à sua irmã Nettie e a Deus, são o que constituem a narrativa, que é ambientada no contexto estadunidense de 1900 a 1940. O livro, conhecido e celebrado por representar questões relacionadas às problemáticas raciais, de gênero e de classe, tem na sua personagem principal uma mulher negra e pobre, sexualmente abusada pelo padrasto e fisicamente e moralmente assediada pelo marido com o qual casou obrigada. A leitora da resenha (identificada pela letra B) representa em seu escrito essa recepção da obra, reconhecendo nela um retrato da sociedade:

Este livro conta a história baseada na realidade de mulheres ao poder dado ao homem em uma sociedade que ainda hoje luta por igualdade entre gêneros.

Um livro que retrata o mundo no início do século 20 mas que mostra a atualidade dominação de ambos.

Eu recomento este livro para quem quer uma boa reflexão entre a atualidade e o passado. hoje em dia assim como era no século 20. As mulheres hoje em dia não são mas mandadas por seus maridos e sim se empoeem mais se posiciona muito mais. hoje em dia mudou muito do que era antes as mulheres. tem mais decisão e mais coragem (B).

A resenha obteve nota 60 na avaliação da professora, tendo sido descontados 10 pontos do critério *Domínio da norma padrão* (de um total de 40), 15 pontos no critério *Estética* (de um total de 20) e 15 pontos no critério *Estrutura lógica e qualidade do texto* (de um total de

40). Na versão oficial, são encontradas marcas de correção da professora: todas condicionam o texto à norma padrão da língua portuguesa, marcando os erros na grafia de palavras, pontuações, capitalização e maiusculização e repetição de expressões — pontos que parecem estar atrelados principalmente ao critério *Domínio da norma padrão*. Não há nenhuma sinalização a respeito do critério *Estética* ou *Estrutura lógica e qualidade do texto*.

É, contudo, na versão rascunho à qual obtive acesso que encontrei um trecho que representa muito bem as interações socializadas que comentava anteriormente. Há, no texto rascunhado, uma frase que foi inteiramente riscada pela professora, uma indicação de que a leitora deveria retirá-la da resenha na versão oficial (o que foi feito). Nela é escrito: “*Celia eu quero que vida seja mais feliz para vocês. Sua irmã Natte*” (B). Existem, nesse trecho, algumas características que o transformam em um exemplo heurísticamente produtivo para pensar os diálogos imanentes na atividade da leitora. A primeira é o encontro entre o leitor e o texto, verbalizado pela manifestação de desejo desse sujeito leitor.

Mencionei como o encontro com o outro é capaz de constituir nossa autoconsciência e como as resenhas atuam como materialização dessa construção a partir da experiência leitora. Aqui, mais que a materialização da construção, materializa-se, também, o encontro desse indivíduo com uma personagem outra e sua inserção na história de uma época e narrativa outra. O romance e o concreto se enlaçam, ou melhor, se socializam: o desejo real do indivíduo leitor e a vida da personagem do romance compartilham o espaço do texto.

Mas uma coisa que o trecho em questão lembra, além de toda a interação do leitor com o objeto lido, é que essas resenhas são também uma nova criação, um novo acontecimento: o leitor torna-se, da mesma forma, autor, a partir de sua atitude responsiva com relação à leitura. São *leitores-autores*. Dessa forma, o fato de a *leitora* desejar uma vida feliz à personagem manifesta também o modo como, a partir de uma atitude de amorosidade, o romance torna-se esteticamente produtivo à *autora*. Carlos Alberto Faraco escreve sobre como Bakhtin pratica o “ouvir e escutar amorosamente a palavra do outro” (2007, p. 99). Não à toa, em *Por uma filosofia do ato responsável*, o filósofo russo concentra no amor a capacidade estética: “Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade” (Bakhtin, 2010, p. 129).

No trecho em questão, o desejo é tematizado. A autora quer que a vida de Celie seja mais feliz, em um ato de alteridade, de encontro com o outro. A autora faz isso, contudo, em seu próprio texto, no seu próprio registro de leitura. Nesse trecho, ela produz a partir de seu desejo, a partir da interação com outrem, e a partir de seu amor pela personagem. Faz isso

utilizando-se do mecanismo composicional o qual Bakhtin focou sua atenção ao falar dos gêneros do discurso: usa um gênero primário na produção de sua resenha, um gênero complexo. Escreve diretamente para Celie, tal qual faz a mãe para Ródia. Tal qual faz também a própria Celie à sua irmã Nattie e a Deus. Aqui, não apenas o objeto torna-se produtivo pelo amor, mas também é incorporado pela leitora-autora. Isso quer dizer que ela não só parece responder ao livro e produzir a partir de sua atitude amorosa para com ele, como também faz isso utilizando-se do mesmo mecanismo empregado na obra. Integra elementos do romance em sua própria escrita.

Não há, contudo, nenhum critério de avaliação que valide esse tipo de relação dialógica com o texto. Nos pontos elencados no quesito *estrutura lógica e qualidade do texto*, expostos na Tabela 4, é lembrada a necessidade da sequência lógica da narrativa — sem maiores especificações sobre qual narrativa é essa —; de o relatório condizer com a obra lida; de o autor fazer considerações sobre a mensagem da obra — não *uma* mensagem, *a* mensagem —; e de se limitar ao conteúdo do livro — novamente, não a *um* conteúdo, apenas ao conteúdo. Ademais, na própria correção à que foi submetido o texto, foi sinalizada a retirada do trecho. A resenha não é espaço para esse tipo de manifestação de leitura. Ela é, afinal, um gênero com estruturas bem sedimentadas: o resumo, uma breve opinião sobre a obra, a indicação de quem poderia apreciá-la.

Mas como pesquisadora e leitora de Bakhtin, esse tipo de interação é impossível de me escapar. É profundamente bakhtiniana, em todas as suas dimensões: os diálogos entre o texto-resenha e o texto-romance, os diálogos entre leitora-autora e personagem, a resposta da leitora à leitura, a incorporação do gênero primário no gênero secundário, a plurivocidade. Tudo isso é capaz de mostrar, ao olhar de quem procura analisar relações dialógicas nos discursos, a profunda apreensão do romance pela autora da resenha. No texto supracitado de Solange Jobim e Souza, a autora termina sua reflexão a respeito do conceito de leitura com um comentário a respeito da forma como a atividade acontece na escola. Segundo Souza, muitas vezes a educação formal parece estar na contramão da leitura como “emancipação criativa do sujeito” (Souza, 2007, p. 174), colocando-a como “apenas uma técnica que alimenta a construção de palavras e frases absolutamente assépticas, sem cor, sem sonoridade ou sabor” (Souza, 2007, p. 174) — e acrescento: sem estilo individual. Desloco a observação para pensar a leitura no contexto da *remição de pena*. Em um campo marcado por privações, instituir o gênero resenha como principal forma de relatório para a remição parece encarcerar essa emancipação criativa. Observamos isso ao ver que exatamente o texto em que há complexos encontros de vozes

sociais que se correlacionam dialogicamente é o texto com a menor nota atribuída entre os onze coletados, o que passa longe de significar um erro da professora avaliadora das resenhas. Seu papel, ao fim e ao cabo, é o de garantir o funcionamento da política de *remição de pena pela leitura* conforme rege os documentos normativos (no caso, a Lei estadual) e os critérios de avaliação já pré-estabelecidos. Isso é, sem dúvidas, realizado pela professora.

A limitação parece residir no fato de o relatório focar demasiadamente o gênero escolhido para ser representado. Na Nota Técnica Nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ (2020), por exemplo, os leitores são chamados exclusivamente de *resenhistas* em determinada orientação: “o *resenhista* têm [sic] de 21 a 30 dias para realizarem as leituras, em seguida são orientados para a elaboração de resenha que verse sobre obra” (Brasil, 2020, grifo nosso). Na Nota, as pessoas privadas de liberdade participantes da *remição de pena pela leitura* são resumidas ao gênero discursivo que devem obrigatoriamente seguir. Ele é uma autoridade que rege a identificação dessas pessoas: não leitoras, não autoras, *resenhistas*. Apesar de não seguirem especificamente as orientações de 2020, as medidas avaliativas tomadas na resenha apresentada parecem confirmar esse tipo de concepção acerca dos participantes da remição. Os traços de atribuições de sentidos que estejam fora da estrutura fechada da resenha são riscados e descartados, mesmo que representem não só o tão buscado — na realidade, muitas vezes perseguido — conteúdo/tema/assunto do livro, mas também a compreensão profunda, multissêmica, dialógica do objeto estético.

4.1.2 A leitura pelo olhar de quem lê

No Capítulo 3, uma das análises que ocupou espaço nos principais pontos percebidos nas normatizações da *remição de pena pela leitura* foi a respeito da conceituação da leitura como objeto transformador, que promoveria uma “evolução intelectual” em quem lê. Na análise, identifiquei que esse discurso dialoga com perspectivas aculturadoras a respeito da atividade leitora, ideia que pressupõe um estatuto inferior, menos humano, menos cultural e menos intelectual das pessoas privadas de liberdade.

Ao longo da leitura das resenhas, deparei-me com uma delas que, de certa forma, enunciava também uma visão transformadora da leitura. Ao resenhar o livro *Nem tudo está perdido*, a leitora H afirma: “Indico para pessoas que gosta do espiritismo, pois, é necessário reaprender com os erros e utilizar como um exemplo para sua transformação para evoluir como pessoa”. Na resenha, o livro é recomendado a um interlocutor projetado, a partir da ideia de que ele poderia representar um processo de passagem a quem o lesse: H usa duas palavras-

chave para falar da leitura, *transformação* e *evoluir*, e faz isso após apresentá-la como caminho também de correção de erros. Para H, é evidente que a obra lida se dá como objeto de aprendizagem, capaz de ser “exemplo”, portanto de ensinar condutas que levam à evolução.

É possível identificar ecos do que observei em alguns enunciados das normatizações da *remissão de pena pela leitura*, como no da Nota Técnica Nº 1, em que é mencionado o “aperfeiçoamento intelectual” que a leitura oportuniza aos leitores, ou nos dos projetos de lei de Marco Antônio Cabral, Hidekazu Takayama e Ronaldo Martins, que se utilizam — todos — da defesa da Bíblia como agente transformador, capaz de redimensionar valores em quem lê. É por um livro religioso, inclusive, que H também defende a transformação — ela indica a obra para pessoas próximas ao espiritismo —, estreitando ainda mais o diálogo com as perspectivas apresentadas.

Esse diálogo é, contudo, redimensionado pelo sujeito que o enuncia. Se antes temos o olhar de pessoas externas ao cárcere sobre a leitura em ambientes de privação de liberdade, agora são os próprios leitores, sujeitos ativos do processo, trazendo à tona o sentido transformador do ato leitor. Essa mudança dos sujeitos é inerentemente condicional para a formulação dos enunciados. Apesar de dialogarem intrinsecamente, compreendo que não devem, por isso, ser igualados. Não são também um confronto direto de ideias. Na realidade, constituem-se a partir da diferença de onde se observa o objeto do discurso — a leitura.

Para melhor exemplificar o caso, tomemos como referência a contemplação de fotografias a partir da subjetividade do observador. No artigo denominado “A fotografia e as ciências humanas”, a socióloga Miriam Lifchitz Moreira Leite discorre sobre questões fundamentais do uso da fotografia como documentação de análise e meio de recuperação, retenção e transmissão de conhecimento, tais quais o problema de percepção e memória visual e a ambiguidade da linguagem fotográfica. Para Leite, existe uma diferença entre o objeto-fotografia e seu conteúdo, motivo pelo qual há um sentido dúbio na atividade fotográfica: “A fotografia é também sempre um registro de alguma coisa, explícita ou implicitamente, o que lhe empresta sempre uma dualidade inseparável — existe o objeto-fotografia e também o conteúdo dessa fotografia, que precisam ser levados em conta, conjuntamente ou não” (Leite, 1988, p. 84). Sem dúvidas, para mim, que conjuntamente. Isso porque a distinção entre o objeto-fotografia e o conteúdo lembra as discussões bakhtinianas a respeito do fazer artístico e da estética. Em “The problem of content, material, and form in verbal art”, Bakhtin diferencia o artefato — a obra de arte em sua fatualidade — e o objeto estético — as relações axiológico-culturais expressas na atividade estética e concretizadas no artefato. Faraco, no texto “Aspectos

do pensamento estético de Bakhtin e seus pares”, explica que, para Bakhtin, é no objeto estético, ou seja, na arquitetônica da composição do material — no “conteúdo” da fotografia — que o social, o histórico, o cultural — poderíamos dizer que o que compõe o objeto-fotografia — se tornam elementos internos de uma obra de arte, a constituem como um todo (Faraco, 2011, p. 23).

Por isso, é possível compreender que a fotografia é também uma composição arquitetônica, o que é evidenciado por Leite não apenas ao pensar em sua representação, mas, também, na relação estabelecida entre quem a observa e esse plano axiológico materializado:

[...] não olhamos apenas para uma foto; sempre olhamos para a relação entre nós e ela. Pensamos simultaneamente por conceitos e imagens. As imagens são sempre um elo no movimento do pensamento que liga as que as precedem às que as seguem. A fotografia seria o ponto de encontro das contradições entre os interesses do fotógrafo, do fotografado, do leitor da fotografia e dos que estão utilizando a fotografia. Cada um deles verá de maneira diferente a mesma fotografia, pois o ato de olhar demonstrou ser uma interação entre características do objeto e a natureza de quem o observa. Longe de ser um registro mecânico, a visão apreende na fotografia seus padrões estruturais significativos (Leite, 1988, p. 85).

Ou seja: o ato estético depende de uma contraposição arquitetônica. A fotografia com seu “conteúdo” (o objeto estético), formada por redes axiológicas valorativas, entra em contato com a unicidade do indivíduo que a observa: “O que se vê depende de onde se está e quando; ou seja, o que se vê é relativo à posição do fotógrafo e do observador no tempo e no espaço” (Leite, 1988, p. 85), lembrando o que escreve Bakhtin sobre a unidade de responsabilidade do indivíduo: “Os três campos da cultura humana — a ciência, a arte e a vida — só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (Bakhtin, 2011, p. XXXIII).

A referência à fotografia, aqui, pode aparentar ser uma abstração ou um anacoluto retórico, mas o que coloca Leite reflete a maneira como encaro os enunciados a respeito da atividade leitora por esses diferentes sujeitos. A forma como a leitura é interpretada, incorporada e vivenciada também depende de quem a experiencia, de sua posição no tempo e espaço. Depende da unidade do indivíduo que a vê. Assim como a fotografia, o que é lido é também objeto com “conteúdo” — no sentido colocado por Leite —, portanto objeto de interação com quem entra em contato com ele.

Ao mesmo tempo, a materialização dessa visão, o que enunciam esses indivíduos como benefício e importância da leitura, são também construções únicas e arquitetônicas do modo como se relacionam no mundo. Logo, se cada um observa de maneira diferente uma fotografia, cada um também se relaciona com o que lê, ou com a leitura em si, de modo diferente: “Arte e

vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade de minha responsabilidade” (Bakhtin, 2011, p. XXXIV). Por isso a importância de se ver esses enunciados como um todo, expandindo-os para o extraverbal: se únicos, mesmo que com palavras parecidas ou até mesmo idênticas — *transformação, evolução* —, são construídos de maneira singular, a partir da vivência de cada unidade, e a partir do lugar singular que cada um ocupa.

Exemplo disso é a forma como a transformação pela leitura é apresentada por esses indivíduos. Todos os enunciados a pensam, de certa maneira, para alguém exterior, contudo a maneira como ela é projetada a essa outra pessoa é completamente distinta. Para os autores das normas, ela é idealizada para o outro, é desejada para quem é considerado ainda não-transformado, necessitado de mudança. Mas a transformação para quem lê é um caminho interno e particular da leitura, e, ao contrário de ser imposta, desejada, ela é *compartilhada* com o interlocutor na forma de uma indicação de leitura. É possível identificar essa diferença até mesmo em determinadas escolhas lexicais que compõem o que foi verbalizado: a autora da resenha *indica* a leitura para alguém. Mesmo quando H enuncia uma necessidade (“*é necessário reaprender com os erros e utilizar como um exemplo para sua transformação para evoluir como pessoa*”), o que causa a evolução é o processo de aprendizagem pelos erros, o qual é individual. A leitura em si e a obra lida são sugeridas para esse processo, e a recomendação é feita a partir da experiência da autora: o livro a transformou, portanto ela o indica. Já no PL 10.529 de 2018, de Hidezaku Takayama (PSC/PR), um dos verbos frequentemente usados na redação da justificativa para o projeto, em que são elencados os benefícios da leitura no cárcere, é o *deve*, na forma imperativa: “A Bíblia é o maior ‘best seller’ da história da humanidade [...], este é um livro que para melhor entendimento do estudo pelo preso *deve* ser separado para os fins de remição” (Brasil, 2018b, grifo nosso); “Outro aspecto relevante que *deve* ser observado é a capacidade que a Bíblia tem de promover uma autorreflexão, e uma reavaliação e redirecionamento de valores” (Brasil, 2018b, grifo nosso). Marca-se, assim, um *dever* para com a leitura, enquanto, nas resenhas, ela é *oferecida*, possibilitada.

Essa diferença é também identificada em outros enunciados a respeito *da remição de pena pela leitura*. No documentário *Aqui estou mais um dia: retratos da literatura no cárcere* (2019), um leitor privado de liberdade evidencia o deslocamento promovido pela leitura, a capacidade que ela tem de fazer com que o leitor “saia da realidade que vive”: “*você consegue sair daqui de dentro [da prisão] com a história que você tá lendo*” (Aqui..., 2019). Da mesma forma, Diogo da Silva, na citação já exemplificada na seção 3.4.1, na referência às práticas de

rap pelas pessoas privadas de liberdade, relembra a importância que teve a leitura para que conseguisse escrever suas rimas, atividade que lhe era comum antes do cárcere, mas da qual tinha se distanciado desde que se envolvera com o crime:

É, na verdade, tipo assim, quando eu me distanciei da escola, das leituras, tudo, eu cantava rap. Mas daí foi um... Daí eu comecei a me envolver no crime e tudo... Com o tempo... [...] Eu parei de estudar, parei de ler, pra mim fazer minhas rima, compor minhas rima, foi tudo dificultando. Com o tempo até abri mão de cantar, de fazer minhas rima tudo, meus verso. [...] Agora dessa vez que eu fui preso, comecei a ler tudo, né? Que nem, leio bastante a Bíblia também, tudo. Então as palavras começaram a ressurgir no meu interior. Então, através disso, da leitura, traz muitas coisas pro cérebro. E vêm as palavras naturalmente na tua mente. Você vai começando a escrever e vêm vindo os versos, naturalmente (Aqui, 2019).

Já um desembargador chamado Ricardo Tucunduva, ao ser relator de uma reforma que desautorizou a diminuição de 20 dias da pena de um detento que havia cumprido as leituras necessárias para obter a *remição de pena pela leitura*, justificou a decisão afirmando que a remição deve ser concedida apenas às atividades laborais, o que não inclui a leitura. Segundo ele, a leitura deve ser considerada uma distração: “a bem da verdade, às vezes leitura de ficção pode ser, também, uma forma de fugir ao trabalho, por parte dos que, por uma razão ou por outra, não precisam se preocupar com o próprio sustento” (Tucunduva *apud* Viapiana, 2021).

Aqui, Tucunduva parece compreender um movimento de deslocamento proporcionado pela leitura de ficção: ela é uma forma de fugir do trabalho, por isso mesmo não é válida como *remição de pena*. Para ele, a leitura configura exatamente o contrário do que é esperado para uma atividade de remição, pois não é produtiva e nem apresenta resultados, apenas faz com que as pessoas privadas de liberdade se afastem de suas atividades, fujam delas.

Para invalidar a *remição de pena pela leitura*, o excelentíssimo senhor Tucunduva parece compreendê-la com um certo grau de semelhança com como fazem os leitores. Todos esses diferentes sujeitos posicionam a leitura como fuga: um leitor entrevistado sai da prisão com a história que lê; outro se afasta da inércia do pensamento e recupera suas palavras; para o desembargador, as pessoas presas escapam do trabalho produtivo lendo.

Sendo a prisão marcada pelo rígido e absoluto isolamento social, o sentimento de deslocamento relatado pelos leitores relaciona-se diretamente com o meio social de seu ser. Suas leituras são, portanto, tomadas pelas singularidades de suas consciências individuais — são atos responsáveis seus. É com eles que entendemos como a leitura se liberta de delimitações arbitrárias a partir do momento que se torna um evento real e vivo. O curioso é que é exatamente por meio desse movimento que os leitores conseguem defender a *remição de pena pela leitura*

de discursos como o do desembargador. Mais do que uma distração, a leitura, para os leitores, é reencontro com um eu distante do crime. Novamente, temos enunciados que dialogam, até mesmo se assemelham, mas apresentam diferenças profundas pela posição de quem olha a atividade leitora. Reafirmam, assim, a singularidade de cada ato individual.

4.1.3 “Não há limites para o contexto dialógico”

Ao citar um trecho da resenha de *A cor púrpura*, foi evidenciada uma interação interessante entre a leitora e a obra lida. A autora do texto (B) escreve que o livro “*retrata o mundo no início do século 20 mas que mostra a atualidade dominação de ambos*”. Além disso, indica a obra para “*quem quer uma boa reflexão entre a atualidade e o passado*”, pois, segundo ela, “*hoje em dia assim como era no século 20. As mulheres hoje em dia não são mas mandadas por seus maridos e sim se empõem mais se posiciona muito mais. hoje em dia mudou muito do que era antes as mulheres. tem mais decisão e mais coragem*”. A associação do contexto do livro à realidade é também feita na resenha sobre a obra *A chama negra*. Nela, a autora (F) afirma que a narrativa fantástica sobre feitiçaria tem semelhanças com a vida real: “*as vezes temos uma ilusória paixão sem feitiço nenhum e quando vemos que a pessoa não é o que pensávamos desencantamos como em um passo mágico*”.

É também trazendo a obra lida para o contato com suas experiências pessoais que a autora da resenha de *Yakuza Moon: memórias da filha de um gângster* constrói parte de sua percepção sobre o livro:

Meu ponto de vista é que esse livro oferece uma experiência de vida sobre sexo, drogas, e relacionamentos, abusivos mostrando que com força de vontade se rompe todas as barreiras impostas, triunfando na dimensão do poder que possuímos. A sabedoria constada daqueles que tiveram no inferno e sobreviveram, onde mostrar o poder feminino, nesse submundo escuro e cruel do crime ela e todas nós podemos sair (K).

Nos trechos, as autoras determinam a historicidade e o contexto específicos das obras, ao mesmo tempo que trazem-nas para o contexto do presente e do vivido a partir de suas experiências individuais: a autora B escreve sobre a atualidade do romance, que se passa no início do século XX, e enxerga os paralelos e as distâncias entre a sociedade do passado e a atual; F compara os aspectos mágicos da obra lida com o sentimento real da paixão; K consegue se relacionar com o livro que leu de maneira pessoal, usando da primeira pessoa do plural — *nós* — para unir-se à história dos personagens fictícios. Elas ligam-se, de certa forma, aos elementos semântico-axiológicos das obras, tornando-os significativos para elas em um laço de

fraternidade e comunhão com o passado, com o fantástico e com uma vida outra. É, portanto, uma perspectiva de interpretação que é não apenas histórica, mas também personalizada, características que Bakhtin afirma pertencerem à “interpretação autêntica em literatura” (Bakhtin, 2011b, p. 402). De acordo com o autor, a “compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), a complexa unidade da literatura da sociedade humana” (Bakhtin, 2011b, p. 406). Bakhtin afirma que isso se dá apenas no nível do que chama de *grande tempo*, em que nenhum sentido morre: o diálogo é infinito e inacabável. O *pequeno tempo*, ao contrário, diz respeito apenas à “atualidade do passado imediato e do futuro representável” (Bakhtin, 2011b, p. 407).

No texto “Os estudos literários hoje”, Bakhtin explora mais o conceito de *grande tempo* aplicado à leitura literária. O filósofo russo defende que uma obra não pode limitar-se apenas às condições de sua época e contexto específicos. Seu sentido deve dissolver fronteiras e viver atravessado nos séculos, nas realidades e nas vidas. Isso, segundo o autor, seria viver no *grande tempo*:

Em termos mais simplificados e grosseiros: se o significado de alguma obra se reduz, por exemplo, ao seu papel na luta contra o feudalismo (é o que se costuma fazer na escola secundária, entre nós), semelhante obra deve perder inteiramente o seu significado quando o feudalismo e os seus remanescentes deixam a vida, mas amiúde a obra ainda aumenta o seu significado, isto é, entra no *grande tempo*. Entretanto, uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (Bakhtin, 2011c, p. 362-363, grifos do autor).

Ao que escreve “Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele”, acrescentaria, além de ao presente, a seu contexto e a seu campo semântico. Faz parte da leitura literária o compartilhamento entre o leitor e o que é lido (a comunhão já citada). É inerente à compreensão essa renovação de sentidos. Por isso cada leitura é um ato e é singular, por isso cada um vê a fotografia dependendo de sua posição. Uma obra que pertencesse apenas ao presente, que se fechasse em sentidos pré-estabelecidos, impossibilitaria essa renovação. Concomitantemente, essa comunhão é apenas possível pela distância estabelecida entre os mundos em contato. A distância, para Bakhtin, é um dos elementos mais poderosos para a compreensão. Segundo ele, é falsa a expectativa de que, para compreender algo (uma cultura, uma nação, um mundo), é preciso uma imersão total e completa nesse mundo. Caso assim acontecesse, essa compreensão não passaria de uma mera dublagem, não trazendo nada de novo

e enriquecedor (Bakhtin, 2011c, p. 365-366). Já a distância permite que olhemos ao outro com um olhar inédito, olhar que esse outro não alcança — é também o que Bakhtin escreve quando fala sobre o excedente da visão estética no capítulo “A forma espacial da personagem” de *O autor e a personagem na atividade estética*:

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, e sua expressão — o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (Bakhtin, 2011d, p. 21).

Dessa forma, é também a partir da distância, além da comunhão e da fraternidade, que essas leitoras conseguem ter uma compreensão que se expande do *pequeno tempo*. Quando a autora B relembra que *A cor púrpura* retrata um mundo do passado, e que, apesar de mostrar uma “dominação” atual, tem marcas de comportamentos de uma época outra; a autora F destaca os aspectos fantásticos do livro lido, com o uso de expressões como “feitiço”, “desencanto” e “passo mágico”; e quando K escreve sua resenha com base em memórias da filha de um membro da máfia japonesa²⁹, as autoras tomam certa distância do que analisam. Essa distância de tempo, espaço e cultura no contato entre o mundo do livro e o mundo particular de cada leitora é o que Bakhtin afirma permitir a *compreensão criadora*, aquela que “não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece” (Bakhtin, 2011c, p. 366). De acordo com o autor,

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa de compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos dessas culturas. [...] Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (Bakhtin, 2011b, p. 366, grifos do autor).

É possível pensar que a distância, a comunhão e a fraternidade são importantes pilares para a criação do gênero resenha. Pensado a partir da interação do leitor (telespectador,

²⁹ “Em suas memórias, ela conta a vida como filha de um chefe do maior subgrupo da organização. Ela disse ter aproveitado os privilégios da posição que ocupava seu pai, mas que também sofreu ameaças de rivais” (Japonesa..., 2007).

apreciador) com o que foi lido (visto, apreciado), a compenetração de culturas e o olhar externalizado do outro é o que funda os textos. Da mesma forma, o significado do livro lido se renova a partir do horizonte axiológico de cada autor da resenha, que lê a partir de um lugar singular seu. Um exemplo é o que escreve a autora G quando sugere o livro que leu, *Encontre Deus na cabana*, aos interlocutores de sua resenha. Ela escreve: “*Eu indico esse livro para pessoas que se encontram na mesma situação que eu aqui, na penitenciária, não é fácil entender os motivos por mais que sejam obveis mas o livro é um bom caminho. Obrigada por essa oportunidade*”. O trecho deixa claro a forma como G significa o livro conforme sua vivência e, principalmente, conforme seu contexto específico do cárcere, a situação social imediata em que se encontra. O contexto dialógico é expandido, pois novos diálogos são introduzidos à obra: a prisão e a vivência de uma mulher presa.

A prisão, inclusive, que ocupa um lugar importante em mais de uma resenha. Na próxima seção, será abordada a forma como esse espaço torna-se tema central no diálogo entre algumas leitoras com as obras e como, dessa forma, o encarceramento tem também seu sentido renovado para cada uma delas a partir da interação com o livro.

4.1.4 Leitura e cárcere

Desde o início de minhas pesquisas sobre a *remição de pena pela leitura*, a reflexão sobre o espaço e sua importância no modo como lemos não sossegou minha mente. No início deste texto de dissertação, trago isso à luz quando menciono que o modo como imaginava o lugar de uma leitura dizia respeito à minha visão monológica e autocentrada, e que isso mudou a partir do momento que compreendi que a leitura acontece em lugares que podem parecer não-óbvios. O espaço com certeza domina as discussões sobre a leitura no cárcere, representando mais do que um local: ele constrói significados únicos — e, conseqüentemente, cria e renova diálogos.

O geógrafo Eric Dardel, no livro *O homem e a terra*, dedica-se a pensar a relação do homem com o espaço e a maneira como a geografia é construída com base em percepções antropocêntricas, mas que permitem sua existência: “é necessário tomar partido: fora de uma presença humana atual ou imaginada, não há nem mesmo a geografia física, somente uma ciência vã. O antropocentrismo não é uma imperfeição, mas uma exigência inelutável” (Dardel, 2011, p. 8). O autor afirma que é a partir da realidade percebida pelos desígnios do homem que um espaço é sempre significado. Logo, definimos espaços como quentes, frios, distantes, habitáveis, produtivos, navegáveis, bonitos; definimos fronteiras; classificamos o que é

estrangeiro, o que é brasileiro, britânico, sul-africano, japonês; qualificamos os espaços por meio de situações concretas que nos afetam como seres humanos. Não à toa, foi reduzindo ou suprimindo distâncias — geográficas — que o ocidente pautou grande parte de seu domínio com as navegações. Não à toa também que a falácia da aldeia global se baseia justamente na suposta aproximação entre espaços.

Fato é que a espacialidade assume grande importância para o homem, e é nela que reside um dos princípios fundamentais do cárcere: sua limitação. Dardel escreve que a “liberdade humana se afirma ao suprimir ou reduzir as distâncias” (Dardel, 2011, p. 10). Podemos pensar que é também pela distância que a liberdade é reduzida, já que é por meio do espaço que o cárcere atua, e é dele que vem uma de suas mais violentas privações: a produção da distância entre o indivíduo encarcerado e a vida em liberdade.

Elemento fundamental na experiência de uma pessoa privada de liberdade, o espaço do cárcere marca a realidade geográfica na qual elas estão inseridas. Realidade definida pelo geógrafo como,

[...] para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade. A realidade geográfica exige, às vezes duramente, o trabalho e o sofrimento dos homens. Ela o restringe e o aprisiona, o ata à ‘gleba’, horizonte estreito imposto pela vida ou pela sociedade a seus gestos e a seus pensamentos. A cor, o modelado, os odores do solo, o arranjo vegetal se misturam com as lembranças, com todos os estados afetivos, com as ideias, mesmo com aquelas que acreditamos serem as mais independentes (Dardel, 2011, p. 34).

Dessa forma, a realidade geográfica pressupõe mais do que um local isolado da experiência humana. Ela diz respeito à adesão do sujeito ao espaço, à subjetividade do ambiente a partir da vida, do corpo, dos hábitos, dos sonhos, dos sofrimentos, das idealizações, das ternuras e dos afetos daqueles que o preenchem. O espaço constrói um sentido para aqueles que o vivem e é, do mesmo modo, ressignificado por essas pessoas. É o que Bakhtin evidencia em sua interpretação do poema “Razluka”, a Itália que é pátria para a amada e estrangeira para quem a ama. É também o que escreve Dardel sobre o significado da terra sob ameaça para um combatente:

Pode se produzir, sob o efeito de um choque emocional, uma reorganização dos espaços em unidade. Quando, por exemplo, ressoa a sirene de alerta, a pluralidade natural do espetáculo distendido se contrai bruscamente, se recolhe e se torna ‘singular’. Para o combatente, sob a ameaça do perigo, esse solo, que não pode ser uma extensão qualquer, se torna um poder protetor no qual ele escava um abrigo; ele ‘se enterra’, se ‘humilha’, podemos dizer, revivendo assim o sentido etimológico

dessa ‘*humilitas*’ que abate o homem contra a terra (*húmus*) para preservar sua condição humana em perigo.

Essa ‘singularização’ dos espaços terrestres os retira de sua banalidade, como uma redescoberta que revaloriza toda as aparências (Dardel, 2011, p. 36, grifos do autor).

O espaço é, pois, singularizado em cada experiência, assume lugar no que somos e no que nos constitui em nossa individualidade, e é significado de maneira diferente em cada um que o vive. Ele participa ativamente do que pensamos, do que interpretamos, de nossas ideias e da forma como interagimos com diferentes objetos. Podemos pensar, portanto, que a leitura imagética que apresentei no início do texto desta dissertação, aquela em um quarto residencial de extremo conforto, tem em seu espaço um sentido completamente diferente que a leitura no cárcere, ou em qualquer outro ambiente. A cidade traz significados diferentes dos do campo para a leitura, assim como dos da sala de aula, do bosque, do país de nascimento e de um estrangeiro. A leitura nos corredores da Reitoria da UFPR não é a mesma das mesas da Casa das Bolachas, a leitura em uma rede de casa de praia é diferente da do escritório de um ambiente corporativo no intervalo do almoço. Trazemos algo do espaço onde lemos para nossa leitura, é difícil que ele passe despercebido em nosso ato.

Em 2024 passei cerca de duas semanas no Hospital Universitário Evangélico Mackenzie com meu avô, tempo que ele ficou internado antes de falecer no dia 16 de abril. Por já ser um idoso, era permitido que os familiares o acompanhassem a todo momento. Ele ficou em um local chamado “Sala de decisões médicas”, para onde casos críticos que chegam ao pronto atendimento da emergência são destinados. Por isso, há um ritmo intenso de pacientes e médicos, que circulam freneticamente no ambiente. As luzes da sala nunca são apagadas. Para acompanhá-lo, levava sempre comigo o livro *O frango ensopado da minha mãe: crônicas de comida*, de Nina Horta, uma de minhas autoras favoritas. A obra, que é uma coletânea de textos publicados por Horta na Folha de S.Paulo, traz crônicas que relacionam a comida à vida e à memória da autora. Minha leitura de alguns dos textos se deu inteiramente na Sala de decisões médicas, e em um dos últimos dias em que estive com meu avô, ele, olhando a capa do livro, me disse que frango ensopado era uma de suas comidas favoritas.

É claro que muitos fatores tiveram efeito em minha leitura: a vulnerabilidade de toda a situação, a memória afetiva compartilhada pelo meu avô sobre a comida mencionada no título, a sensibilidade com a qual vivia o momento. Contudo, é fato que o espaço da leitura trouxe marcas profundas na minha relação com esse livro, de modo que não consigo dissociar a lembrança dele da sala irritantemente branca, de luz forte, com barulhos constantes de aparelhos medindo pressão e batimentos cardíacos de, em média, vinte pacientes ao mesmo tempo. Abro

o livro e, ao ver a crônica “sororoca”, sobre as férias da autora passadas em Parati e suas aventuras de pescas de sororocas, peixe com dorso azul-esverdeado quase metálico — “Nunca vi nem senti coisa mais linda. Fomos seduzidos pelo canto dessa sororoca. Nunca mais seremos os mesmos” (Horta, 2015, p. 50) —, minha primeira lembrança é a do espaço onde me encontrava: uma cadeira de plástico ao lado da maca em que ele estava.

A crônica nada tem relação com hospitais, mas, para mim, eles estão intimamente conectados. O espaço moldou a relação que tenho com a obra. Não é possível, na minha experiência, imaginar essa leitura dissociada de onde a realizei. Os textos adquirem um sentido singular a partir dos sentidos singulares da minha adesão àquele lugar.

Da mesma forma, quando a autora G indica o livro para “*pessoas que se encontram na mesma situação que eu [a autora da resenha] aqui, na penitenciária, não é fácil entender os motivos por mais que sejam obveis mas o livro é um bom caminho*”, o espaço do cárcere também toma corpo em sua leitura, a preenche de sentidos. Para essa autora, a obra, que é um trabalho de teologia sobre o romance *A Cabana*, de William P. Young³⁰, a ajuda a compreender seu estado atual no cárcere como pessoa privada de liberdade, é um caminho para esse entendimento. Sua indicação é, inclusive, construída a partir dessa relação. Ressaltando a forma como o livro apresenta uma história de dor e superação — “*Essa é uma história de superação*” (G); “*A dor que passamos hoje nos prepara para uma dor ou sofrimento futuro*” (G) —, esses elementos, na leitura de G, são associados à sua vivência no espaço em que se encontra, espaço esse que é explicitamente evocado: “*aqui, na penitenciária*”. A penitenciária, para a autora, parece ser um símbolo maior de tudo o que vive agora, de sua *situação*. É pelo espaço, portanto, que ela valora e qualifica sua experiência — e, conseqüentemente, sua leitura.

Algo parecido ocorre na resenha de K. Ao escrever seu “ponto de vista” sobre a obra lida (*Yakuza Moon: memórias da filha de um gângster*), a leitora ressalta como a autora do livro apresenta uma “*sabedoria constada daqueles que tiveram no inferno e sobreviveram*” e, logo depois, escreve: “*nesse submundo escuro e cruel do crime ela e todas nós podemos sair*”. Em suas análises, Dardel evidencia a forma como usamos o léxico relacionado ao espaço geográfico nos mais variados enunciados, muito por ele ser capaz de uma intensidade expressiva por meio do estremeamento da existência:

Se a geografia oferece à imaginação e à sensibilidade, até em seus voos mais livres, o socorro de suas evocações terrestres, carregadas de valores (*terriennes*), marinhos ou atmosféricos, também, sempre espontaneamente, a experiência geográfica, tão

³⁰ Segundo Márcia Abos para o jornal *O Globo*, trata-se de uma fábula do encontro de um homem com Deus no mesmo lugar onde sua filha caçula foi brutalmente assassinada (Abos, 2012).

profunda e tão simples, convida o homem a dar à realidade geográfica um tipo de animação e de fisionomia em que ele revê sua experiência humana, interior ou social (Dardel, 2011, p. 6, grifos do autor).

Submundo e *sair*, palavras relacionadas à realidade geográfica, são utilizadas por K para se referir à sua situação específica. Novamente a noção do espaço volta à tona para a valoração da experiência de uma das autoras da resenha, constitui seu tom emotivo-volitivo. Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável*, explora a forma como as relações espaciais e temporais se correlacionam e adquirem um sentido valorativo para o ser humano mortal, tornando-se momentos concretos da arquitetura. Segundo ele, “alto, longe, acima, embaixo, abismo, infinidade — todas essas expressões refletem a vida e a tensão de um homem mortal, mas não em um sentido abstrato, matemático, mas em sentido valorativo, emotivo-volitivo” (Bakhtin, 2010, p. 129). Parecido com o que fala Dardel sobre o antropocentrismo inerente da geografia, Bakhtin afirma que é somente o homem mortal que confere ritmo, peso e valor — um sentido valorativo — ao tempo e ao espaço. É a experiência singular de cada um de nós, pois, que valora o espaço, tornando-o um horizonte possível: “Suprimamos o componente constituído da vida do ser humano mortal, e se extinguirá o valor disso que é vivido: o valor do ritmo e o valor do conteúdo” (Bakhtin, 2010, p. 130). K atribui valor à sua experiência como mulher presa não só quando utiliza os adjetivos “escuro” e “cruel”, que qualificam a vivência no crime, mas, também, quando entende a importância da espacialidade geográfica dessa situação, colocando-a como um lugar de qualidade inferior, *submundo*, de onde quer se afastar, quer uma *saída*. A partir disso, podemos pensar o cárcere como mais que o lugar concreto de privação de liberdade. Ele é a materialização da situação de cada pessoa que vive essa privação e, por isso, é também o encontro de diferentes vozes que o experienciam e o valoram a partir de suas vivências.

A forma como o espaço adquire sentidos únicos na experiência dessas pessoas e a importância desse lugar como representação do que vivem são evidenciadas em um trecho da resenha de *As prisioneiras*, obra em que Drauzio Varella relata sua experiência como médico na Penitenciária Feminina da Capital, no complexo de Carandiru, em São Paulo. Na resenha, a autora (E) indica a obra “*para todos que tem curiosidade de saber o que acontece num presídio e como são a vida das detentas lá dentro*”. Aqui, a leitora faz um convite para que conheçam o presídio como realidade geográfica, deixando claro que nele acontece a *vida* das detentas — como *seres humanos mortais*, usando o termo de Bakhtin. Logo, pode-se compreender que é um convite também para imergir em sua arquitetura real concreta de seus valores vivenciados, no lugar único de seu existir-evento singular.

Esse chamado é feito justamente para o outro não-privado de liberdade (“*todos que tem curiosidade de saber o que acontece num presídio*”), que está fora de sua realidade específica. O olhar desse outro é, portanto, projetado na resenha: ele não conhece a vida das pessoas dentro da penitenciária, a vida da autora. Ela imagina-o em seu lugar externo, dialoga com ele, promove um encontro entre o interno e o externo. Essa interação remete à análise do poema *Razluka* [Separação] por Bakhtin (novamente aqui invocada), na qual ele identifica que os contextos de valores dos personagens da obra lírica — o herói e ela (Amália Riznich) — são envolvidos pelo contexto estético unificante daquele que chama de “autor-artista e contemplador”, que está de fora da arquitetônica da visão de mundo da obra:

O lugar singular do sujeito estético (do autor, do contemplador) no existir, o ponto de irradiação da sua atividade estética — do seu amor objetivo por um certo homem — tem uma só definição: a sua exotopia [*vnenachodimost*] em relação a todos os momentos da unidade arquitetônica <?> da visão estética, que torna pela primeira vez possível abraçar a arquitetônica inteira, seja espacial ou temporal, com uma única atividade afirmativa dos valores. A empatia estética — a visão do herói, do objeto, a partir do interior — se realiza ativamente deste lugar singular exotópico, e precisamente a partir daqui se realiza a recepção estética, afirmação e enformação da matéria da empatia na arquitetônica unificante da visão. A exotopia do sujeito, exotopia espacial, temporal, valorativa, o fato, isto é, que não sou eu mesmo o objeto da empatia e da visão, torna possível, pela primeira vez, a atividade estética da enformação (Bakhtin, 2010, p. 132).

O filósofo afirma que é o lugar singular exotópico que esse autor ocupa que permite a empatia estética, a interação mediada entre um eu e um outro por meio da compreensão — compreensão que aparece também na resenha da autora E, que de sua exotopia medeia a visão de fora e de dentro do presídio.

O lugar de contemplação do qual o autor faz a mediação dos contextos valorativos é também objeto de estudo de Bakhtin em *O autor e a personagem na atividade estética*, principalmente no segmento em que discute o excedente da visão estética — também explorado nesta dissertação na seção anterior, sobre os limites do contexto dialógico. De acordo com Bakhtin, esse excedente — o que conseguimos ver de nosso lugar singular e insubstituível — condiciona as ações estéticas de contemplação que praticamos com relação ao outro. Nesse texto, ele afirma:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011d, p. 23).

A empatia estética é, portanto, construída a partir desse olhar singular sobre alguém, desse movimento de compenetração que depois resulta em retorno e reação ao que foi vivenciado no horizonte do outro. Logo, quando a autora E vive o presídio e imagina a visão da pessoa não-privada de liberdade sobre sua realidade, sua resenha é produzida a partir da empatia estética e da fusão entre seu conhecimento e o conhecimento — ou talvez a falta dele, a “curiosidade” — que vê nas pessoas de fora do presídio. Ela coloca-se no lugar desse sujeito externo a partir de seu lugar exotópico.

Da mesma forma, sua indicação de leitura transpõe o livro: ela adquire um sentido único dentro de sua resenha, pois não só a partir da obra lida entramos em contato com sua vivência na prisão, mas, também, pelos seus próprios escritos sobre ela. Seu convite para a compreensão de sua realidade pode ser expandido para além da leitura do livro, estando também na leitura de sua própria resenha e de sua visão sobre *As prisioneiras*, em um exercício puramente dialógico e quase que metalinguístico: a autora-leitora E dialoga com o livro que leu, trazendo-o à sua realidade, ao mesmo tempo que estabelece um diálogo com os leitores de sua resenha; os leitores de sua resenha que não experienciam o cárcere dialogam com o texto, mas também com a vivência de sua autora como leitora dentro do presídio.

Logo, em certo sentido, o convite feito pela autora E a um interlocutor imaginado tem a mim como alvo, e tem neste texto de dissertação um diálogo — e uma resposta. *As prisioneiras* foi uma das primeiras obras que li sobre o tema do cárcere, lá por meados de 2022. Por meio da obra, tive contato com a narração do autor sobre sua visão a respeito das mulheres presas que conhecera — uma visão que também era a partir de um excedente de visão. Comecei, assim, a olhar para o cárcere e para os indivíduos que o ocupam de meu lugar singular, a fazer um exercício de contemplação — mesmo que em cima de um outro ato de contemplar do autor do livro. Pessoa que “*tem curiosidade de saber o que acontece num presídio*”, principalmente com relação às práticas de leitura, tive com *As prisioneiras* o contato enunciado e desejado pela autora-leitora — um dos primeiros de minha trajetória acadêmica sobre o tema.

Mas foi a partir das resenhas que minha “curiosidade” sobre as práticas de leitura no cárcere encontrou diálogo, a partir do contato com elas que toda esta pesquisa foi construída. A todo momento neste texto está em jogo a minha perspectiva exotópica sobre o contexto valorativo e axiológico de outro sujeito e outro espaço que não o meu, perspectiva que é completada pelo meu próprio contexto específico. E são esses textos que respondo com minhas palavras. Uma resposta minha a uma resposta dessas autoras, palavras minhas que surgem a

partir da palavra dessas autoras, enunciados que se respondem e se constituem de inúmeras vozes, em um ciclo dialógico infinito, pois encontra, aqui, um novo diálogo formado: o diálogo com os leitores desta dissertação.

Assim, as resenhas mostram-se como textos muito mais complexos e profundos do que preveem as normatizações da *remição de pena pela leitura*. Mais que documentos oficiais e obrigatórios, mais que uma comprovação de leitura, ou ainda que textos padronizados a partir de parâmetros avaliativos de domínio da norma padrão, estética (relacionada ao número de linhas, legibilidade da letra e paragrafação) e estrutura lógica e qualidade do texto, elas são um poderoso espaço de diálogo e de encontro de vozes, principalmente no que diz respeito à vivência dessas mulheres encarceradas. Com a leitura das obras, as leitoras evocam suas experiências, significando os livros pelas suas singularidades, mas não só: elas também as enunciam, conversam com um outro, reinventam diálogos. O convite verbalizado de E simboliza todo o movimento dialógico das práticas de leitura no cárcere. Se ouvido, esse convite pode suscitar importantes respostas de representantes do legislativo com interesse em institucionalizar a remição, de líderes de projetos de leitura no cárcere, de autoridades do judiciário que autorizam os pedidos de remição e de pesquisadores sobre o tema. Talvez seja até capaz de atribuir novos sentidos à institucionalização da *remição de pena*, atrelando a ela perspectivas da “*vida das detentas lá dentro*” (E).

Da mesma forma, o convite de E, no qual me inspirei e ao qual tentei ao máximo responder mesmo que de um lugar de fora — “contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele” (Bakhtin, 2011d, p. 23) —, desprende-se do livro resenhado e é estendido a quem neste momento dialoga com esta dissertação. Usando as palavras de E, esta pesquisa é para todos que têm curiosidade em saber como acontecem as práticas de leitura num presídio, e é também um convite para os diálogos que aqui se formam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as práticas de leitura no cárcere a partir de questionamentos elaborados por mim sobre a política de *remição de pena pela leitura*. As questões eram:

- 1) de que forma as perspectivas das normatizações e das leitoras sobre a leitura coexistem no contexto dessa modalidade de remição?;
- 2) como a norma é assumida por essas leitoras e por quem os avalia?; e
- 3) há nas resenhas, produtos da *remição de pena pela leitura*, a expressão verbalizada do ato individual e único de cada leitura?

Para isso, realizei análises de diferentes enunciados que constituem essa *remição de pena*: os que fazem parte de sua institucionalização — projetos de leis, notas técnicas, leis, parâmetros avaliativos — e os de leitoras privadas de liberdade para as quais as práticas são destinadas e normatizadas — na forma de resenhas produzidas para fins de remição.

Mesmo com a importância que adquirem as resenhas nesta pesquisa, por se tratar de fontes primárias que suscitam análises inéditas e particulares, desde o início quis também dar parecida atenção às normatizações, por entender que, a partir delas, conseguiria depreender perspectivas sobre a leitura e sobre os leitores daqueles externos ao ambiente do cárcere, mas que o planejam e o pensam desse lugar de fora. Considerei que a situação social em que se encontra quem normatiza as práticas de leitura e quem as realiza poderia expressar tensões e conflitos, principalmente no que diz respeito aos sentidos atribuídos à leitura e à sua funcionalidade. Por esse motivo, tomei tanto as normas quanto as resenhas como objetos de estudo da pesquisa.

Sobre a questão 1, a respeito da coexistência das diferentes perspectivas sobre a leitura no contexto da *remição de pena pela leitura*, percebi que a hipótese inicial de que elas poderiam ser tensionadas estava correta, visto que — e já respondendo ao questionamento de número 3 — as resenhas atribuem sentidos aos livros lidos que extrapolam qualquer parâmetro previamente pensado. Há nelas traços singulares de cada leitor, que dialoga com o livro a partir de sua realidade e vivência em um ato muito individual e único sem impor limites aos contextos desse diálogo, corroborando minha visão da leitura como *ato* no sentido bakhtiniano do termo. Nas normatizações, contudo, essa singularidade não parece ser compreendida, visto que, em diversos momentos, critérios como um entendimento único do texto fazem parte dos parâmetros avaliativos para validação da remição. Da mesma forma, em diversos documentos normativos,

a leitura parece ser concebida como uma medida paliativa à ausência de direitos garantidos por lei à população privada de liberdade — como na Lei estadual paranaense, em que ela substituiria as atividades de escolarização previstas legalmente. A falta de orientações concretas sobre a aquisição dos livros para o acervo das penitenciárias demonstra o modo como a leitura é tratada de acordo com preceitos utilitaristas, que dialoga, inclusive, com a história da formação das prisões na civilização ocidental, visto que deixa explícito que essa modalidade de remição deve acontecer da forma menos dispendiosa possível — mesmo que sejam esperados resultados significativos dela. Ainda, notei que, algumas vezes, particularidades das resenhas, que poderiam ser consideradas expressões da compreensão do livro lido pelas leitoras, não são consideradas nos critérios de avaliação e validação dos textos — haja vista o exemplo da resenha de *A cor púrpura*, que recebeu uma das menores notas entre as resenhas analisadas, mas que continha uma incorporação estilística do livro lido pela autora-leitora.

Apesar disso, surpreendi-me ao perceber diálogos que não necessariamente representavam conflitos entre esses diferentes olhares sobre a leitura no cárcere. A presença significativa de três resenhas de livros com temáticas religiosas no total de 11 disponibilizadas para análise demonstra que o impulso de representantes da religião evangélica na criação de projetos de lei sobre leitura na prisão e a inserção da categoria “livros religiosos” na Resolução Nº 391, que orienta a *remição de pena pela leitura* em território nacional, são símbolos de uma estreita e complexa relação entre cárcere e religião. Defendo que esse vínculo não deve, contudo, moldar as normatizações sobre a remição, visto que podem limitar a atenção à leitura exclusiva de textos bíblicos.

Da mesma forma, há, em algumas resenhas, a visão da leitura como caminho para aprendizados e transformações, que aparece com frequência nas normatizações e foi amplamente questionada por mim em minhas análises. Considerei, ao ler as normativas, que o desejo de “aperfeiçoar intelectualmente” e “transformar” leitores privados de liberdade partia de uma concepção aculturadora, prescritiva e moralizante sobre o ato leitor, que considerava o indivíduo que lê “intelectualmente inferior” previamente à leitura. Além disso, analisei que esse modo de conceber a leitura levava em conta um sentido monológico atribuídos aos livros lidos, pois, dessa forma, eles deveriam significar o mesmo para os leitores, promovendo uma “elevação intelectual” em todos eles. Nas resenhas em que esse ponto de vista é evocado, é possível notar até mesmo um léxico parecido na escolha de como representar a leitura, com o uso de palavras como *transformação* e *evoluir*, o que podemos considerar como marcas verbalizadas de um diálogo claramente estabelecido entre essas diferentes perspectivas. A

respeito da pergunta de número 2, pode-se dizer, portanto, que a norma é assumida não só na estrutura previamente estabelecida do gênero resenha, mas, também, na forma de atribuir sentido à leitura realizada.

Mesmo assim, considere que era necessário observar esses enunciados em suas singularidades. Se concordo com Bakhtin que todo ato é individual, não poderia olhar para esses escritos da mesma forma, pois seus autores partiam de lugares muito diferentes e muito específicos. Nas normatizações, quem enuncia a transformação pela leitura — em liberdade — imagina-a para um outro — privado de liberdade —, projetando esse indivíduo externo a partir do que conhece (e desconhece) dele. Nas resenhas, a transformação é sentida, experienciada, e relatada a partir de quem lê no cárcere. Além de tudo, ela não é invocada para outra pessoa, e sim compartilhada com interlocutores.

Essa noção de compartilhar com o outro foi também essencial para compreender a importância dessas resenhas para pensar a *remição de pena pela leitura* como um todo. Em uma análise que havia sido previamente pensada para ter como foco a forma como o espaço geográfico do cárcere se faz presente nas leituras, fui percebendo, ao longo da minha escrita da última subseção deste texto, que um convite para se conhecer a realidade do presídio falava muito mais do que eu tinha imaginado. Era também um exercício de empatia e exotopia, um exercício estético e, de certa forma, *amoroso* — também no sentido bakhtiniano, o amor que é esteticamente produtivo e que faz com que conheçamos a plenitude da diversidade. Notei que, em minha pesquisa, não só analisava diálogos nas práticas de leitura da *remição de pena pela leitura*, também criava diálogos a partir do meu texto e permitia que essa rede dialógica se perpetuasse com os leitores desta dissertação.

Por fim, e talvez uma das considerações mais importantes deste trabalho, conclui que as resenhas analisadas respondem a muito do processo de normatização da leitura, sendo diretamente produto dele, mas, também, expressando a vivência dessa leitura. Acredito que esses textos podem trazer contribuições enormes e singulares à institucionalização da *remição de pena pela leitura*, expandindo suas potencialidades e trazendo novos sentidos à prática. Se pensarmos, por exemplo, no alarmante aumento de reprovações das resenhas nos presídios federais entre 2015 e 2019 mostrado pela Nota Técnica N° 1 (2020), poderíamos construir um novo planejamento de critérios de leitura que valorizassem os atos de leitura, pensados a partir da experiência real de seus leitores. Poderíamos, ainda, explorar diferentes gêneros textuais para além da resenha, visto que, como comprovado pelas análises, o diálogo do leitor com o livro pode ser verbalizado de diferentes formas, inclusive por meio de escolhas estilísticas dos

autores do texto ou, ainda, pela forma como falam do espaço onde vivem e pela relação que fazem do livro com suas vivências pessoais. Tais fatores podem ser tão significativos para a “comprovação” de uma leitura quanto resumos da obra lida — os quais ocupam uma extensa parte das resenhas aqui analisadas. Tudo isso depende, é claro, de um contato responsivo dos responsáveis pela institucionalização da leitura no cárcere com os textos produzidos.

Dadas as considerações, consegui identificar lacunas desta pesquisa passíveis de uma maior exploração mais à frente. A primeira foi a ausência de uma análise com foco em questões de gênero, que explorasse diálogos com as vivências das autoras como mulheres privadas de liberdade e com estudos feministas sobre o cárcere. Na resenha sobre *Yakuza Moon*, por exemplo, a autora K comenta sobre a experiência com relacionamentos abusivos e sobre o “*poder feminino*” (K); na resenha de *A cor púrpura*, a autora B analisa como, em comparação ao contexto do livro (século XX), as mulheres “*hoje em dia não são mas mandadas por seus maridos e sim se empoem mais se posiciona muito mais*” (B). Para B, “*hoje em dia mudou muito do que era antes*” (B). É possível notar, com isso, que as autoras inserem em suas leituras seus lugares como mulheres no tempo presente, leem o livro a partir desse lugar. Ainda, o contexto em que se encontram, no cárcere, é tema de muitas discussões e valorações, como nas vertentes feministas abolicionistas que foram, inclusive — na figura de Angela Davis —, inspirações para esta pesquisa.

Em uma abordagem quantitativa, completamente diferente do que me propus aqui, considero ser também interessante um estudo a respeito dos acervos disponíveis para a *remição de pena pela leitura* nas bibliotecas penitenciárias. Poderiam ser analisadas a diversidade de livros disponíveis e, principalmente, a origem de sua aquisição, entendendo o quanto o projeto se apoia em doações. Acredito que, a partir desses dados, é possível interpretar a importância da leitura para os órgãos públicos responsáveis pela manutenção dos presídios e as expectativas com relação à leitura a partir dos livros selecionados e adquiridos.

Outro exercício que pode ser enriquecedor ao campo de pesquisas sobre leitura no cárcere é a prática de entrevistas semiestruturadas com os autores-leitores. Nesse sentido, o trabalho de Daniel Tozzi Mendes no documentário *Aqui estou mais um dia* é um exemplo primoroso de como a expressão verbalizada dos leitores sobre suas experiências de leituras suscita diálogos que muito podem contribuir com as análises postas aqui. E mais uma prova de que, de fato, a rede dialógica expande-se para além deste texto.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABOS, Márcia. William Young, autor do romance de sucesso ‘A Cabana’, conta que não pretendia publicar o livro. **O Globo**, 9 jan. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/william-young-autor-do-romance-de-sucesso-cabana-conta-que-nao-pretendia-publicar-livro-3605053>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ALVES, Elizete. MPMS inicia Campanha “Doação de Livros” para as Unidades Penais de Regime Fechado de Campo Grande. **Ministério Público Mato Grosso do Sul**, 11 set. 2019. Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2019/09/mpms-inicia-campanha-doacao-de-livros-para-as-unidades-penais-de-regime-fechado-de-campo-grande>. Acesso em: 8 ago. 2024.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2023. p. 17-43.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. **Sequência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 24-36, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15819>. Acesso em: 18 jun. 2024.

AQUI Estou Mais Um Dia: Retratos da Leitura no Cárcere. Curitiba: Daniel Tozzi Mendes, 2019. P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m3mDtkX_IQg&t=387s. Acesso em: 08 ago. 2024.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de. **O duplo cativo**: escravidão urbana e o sistema prisional no Rio de Janeiro 1790-1821. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ARAÚJO, Fábio Roque; SILVA, Tagore Trajano de Almeida. Construção histórica da contenção do poder punitivo: dos primórdios ao direito penal liberal. **Revista Científica da Fasete**, v. 18, n. 35, p. 102-131, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/22/construcao_historica_da_contencao_do_poder_punitivo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ASSEMBLEIA de MA aprova projeto que diminui pena de presos que lerem livros da Bíblia. **G1 MA**, São Luís, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/08/11/assembleia-de-ma-aprova-projeto-que-diminui-pena-de-presos-que-lerem-livros-da-biblia.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. A respeito de *problemas da obra de Dostoiévski*. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 193-201.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 393-410.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e o personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011d. p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail. Os estudos literários hoje. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c. p. 359-366.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulações do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011e. p. 337-357.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. The Problem of Content, Material, and Form in Verbal Art. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Art and Answerability: early philosophical essays by M. M. Bakhtin**. Tradução: Kenneth Brostrom. Austin: University Of Texas Press, 1990. p. 257-325.

BARSAGLINI, Reni Ap; BIATO, Emilia Carvalho Leitão. Bilhetes/bereus como agenciamento para comunicar necessidades de saúde em penitenciária de Mato Grosso. *In*: Andhep: 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão, 2017, Recife. **Anais 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2017. p. 1-12.

BATISTA, Vera Malaguti. O positivismo como cultura. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, v. 8, n. 2, p. 293-307, 28 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistapassagens/article/view/45917>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. São Paulo: Abril Cultural, 2005.

BRAIT, Beth (org.). **Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2023.

BRANDIST, Craig. O herói no tribunal da eternidade: a teoria jurídica do romance do Círculo de Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 280-308, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ZQyR3hVtFtWqj3Yxh3R7SXq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei Nº 10446, de 19 de junho de 2018. Autor: Marco Antônio Cabral. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 19 jun. 2018a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2179511>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei Nº 10529, de 10 de julho de 2018. Autor: Hidekazu Takayama. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 10 jul. 2018b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181009>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei Nº 2601, de 14 de outubro de 2022. Autor: Ronaldo Martins. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 14 out. 2022a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2335596>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei Nº 2912, de 20 de agosto de 2021. Autor: Aécio Neves. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 20 ago. 2021a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2295281>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Censo Nacional de Leitura em Prisões**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Orientação Técnica Dmf/Cnj Nº 1**, de 4 de julho de 2022. Orientação Técnica destinada aos Juízos de Execução com vistas à efetiva implantação do direito à remição de pena pelas práticas sociais educativas, conforme Resolução CNJ Nº 391/2021. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 04 jul. 2022b. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/07/orientacao-tecnica-dmf-cnj-01-2022-remicao-de-pena-praticas-sociais-educativas-1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução Nº 391**, de 10 de maio de 2021. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 10 maio 2021b. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. **Nota Técnica n.1**. Brasília, 04 de março de 2020. Disponível em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy_of_SEI_MJ10792998NotaTcnica.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. **Nota Técnica n. 72**. Brasília, 14 de setembro de 2021c. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/nota-tecnica-72-fomento-a-leituracultura-esportes.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria Conjunta n. 276**, de 20 de junho de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 jun. 2012. Disponível em: https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissao_pelaleitura.pdf/view. Acesso em: 09 jul. 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Ronaldo Martins**. Fortaleza: sem data. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/parlamentar/246>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, Antonio. **Remate de males**, 1999.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, Ana; FARIAS, Julia. Governo do Paraná manda recolher o livro “O Averso da Pele” das escolas estaduais. **CNN**, 07 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-do-parana-manda-recolher-o-livro-o-avesso-da-pele-das-escolas-estaduais/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COMTE, Auguste Marie François Xavier. **Curso de filosofia positiva**. Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAVIS, Angela; DENT, Gina. A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 523-531, jul./dez. 2003.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução: Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2020.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Todavia, 2019.

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Criminologia e racismo**: introdução ao processo de recepção das teorias criminológicas no Brasil. 1998. 399 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENCONTRE Deus na cabana. Amazon, sem data. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Encontre-Deus-Cabana-Randal-Rausser/dp/8542210549/ref=sr_1_1?_mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&sr=8-1. Acesso em: 28 ago. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/9217>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. Mikhail Bakhtin: linguagem e axiologia. **Anuario de Glotopolítica**, n. 5, p. 41-58, dez. 2022. Disponível em: <https://glotopolitica.com/aglo5/faraco/>. Acesso em: 29 maio 2024.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 97-108.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FORUM. **Acusado de corrupção e assédio, pastor Marco Feliciano é expulso do Podemos**. 9 dez. 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2019/12/9/acusado-de-corrupo-assedio-pastor-marco-feliciano-expulso-do-podemos-65665.html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa**. Jundiaí: Paco, 2022.

GOMES, Luiz Flávio. Perfil dos presos no Brasil em 2012. **JusBrasil**, 14 ago. 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/perfil-dos-presos-no-brasil-em-2012/121932332>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 133-160.

GRUPO EDUCAÇÃO NAS PRISÕES. **Diagnóstico de práticas de educação não formal no Sistema Prisional do Brasil**. 2021. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio_educnasprisoos-2M.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

HORTA, Nina. **O frango ensopado da minha mãe: crônicas de comida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

JAPONESA conta em livro a vida na Yakuza. **G1**, 3 set. 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL98054-7084,00-JAPONESA+CONTA+EM+LIVRO+A+VIDA+NA+YAKUZA.html>. Acesso em: 11 mar. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LANÇADO programa de remição de pena pela leitura. **Bahia Online**, 15 jul. 2017. Disponível em: <https://jornalbahiaonline.com.br/2018/noticia/34522/Lan%C3%A7ado-programa-de-remi%C3%A7%C3%A3o-de-pena-pela-leitura.html>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A fotografia e as ciências humanas. **Revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 83-90, 1988. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/89>. Acesso em: 7 fev. 2025.

LOZANO, José Ruy. Leitura na escola: território em conflito: Livros infanto-juvenis também são vítimas da onda conservadora no Brasil. **El país**, 10 set. 2016. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/10/opinion/1473535056_597008.html. Acesso em: 19 jul. 2024.

MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (org.). **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**. Tradução: Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

NOGUEIRA, Roberto Wagner Lima. Resolução do CNJ e lei são atos normativos primários. **Consultor Jurídico**, 21 fev. 2006. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2006-fev-21/resolucao_cnj_lei_sao_atos_normativos_primarios. Acesso em: 09 jul. 2024.

OUTRO como eu só daqui a mil anos. **Amazon**, sem data. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Outro-Como-Daqui-Mil-Anos/dp/850606774X>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PARANÁ. **Lei Nº 17.329**, de 8 de outubro de 2012. Institui o Projeto “Remição pela Leitura” no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná. Curitiba: Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77830>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al* (orgs.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO, Luci Faria; GAMA, Taíza da Silva. As Origens do Sistema Penitenciário Brasileiro: uma análise sociológica da história das prisões do estado do Rio de Janeiro. **Sociedade em Debate**, v. 2, n. 22, p. 157-190, 2016.

RAMOS, Rowayne Soares. **Letramento na prisão?** Curitiba: Appris, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2020.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 36, p. 1-20, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hvf6N7pz6yxwk6J945MS9CC/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ROBALLO, Giuliana Borges. O leitor privado de liberdade: análise da nota técnica que orienta a remição de pena pela leitura. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 245-261, set. 2023. Disponível em <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/16098>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SANTO, Luiz Phelipe dal. Cumprindo pena no Brasil: encarceramento em massa, prisão-depósito e os limites das teorias sobre giro punitivo na realidade periférica. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 151, p. 291-315, jan. 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/331575017_Dal_Santo_L_P_2019_Cumprindo_pen_a_no_Brasil_Doing_time_in_Brazil. Acesso em: 28 maio 2024.

SANTOS, Isaac Porto dos; CASSERES, Livia Miranda Müller Drumond. Direito Penal e Decolonialidade: repensando a criminologia crítica e o abolicionismo penal. *In: Anais do II congresso de pesquisa em ciências criminais*. São Paulo: IBCCRIM. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento crítico à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

SENAPPEN – Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário: Período de Julho a Dezembro de 2023**. Brasil: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

SIGNORINI, Inês. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *The Specialist*, n. 1 e 2, v. 15, p. 163-171, 1994.

SILVA, Larissa Medeiros da; GUGLIELMETTI, Leticia Abrão; FAZIO, Luísa Helena Marques de. O papel social da pena: as funções do punir conforme os postulados da criminologia. *Revista Interciência*, v. 1, n. 4, p. 51-56, jul. 2020. Disponível em: <https://www.fafica.br/revista/index.php/interciencia/article/view/159>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. *In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão (org.). Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 161-175.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **A questão criminal**. Tradução: Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

ZELIA Carneiro Buffi. Editora Eme, sem data. Disponível em: <https://www.editoraeme.com.br/zelia-carneiro-baruffi/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/pGQS88DXCXMbgjTQNwJwxqw/#>. Acesso em: 08 ago. 2024