

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO - GIT

Wemberson José de Souza

PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO PRISIONAL: análise da experiência em
uma penitenciária masculina do Leste de Minas Gerais.

Governador Valadares

2018

WEMBERSON JOSÉ DE SOUZA

PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO PRISIONAL: análise da experiência em
uma penitenciária masculina do Leste de Minas Gerais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território, da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Celeste Reis
Fernandes de Souza

Governador Valadares – MG

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

374.012

S729p Souza, Wemberson José de.

**Práticas de leitura no contexto prisional [manuscrito] :
análise da experiência em uma penitenciária masculina do
leste de Minas Gerais / Wemberson José de Souza. – 2018.**

96 f. : il. ; 29,5 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce,

Catálogo na publicação: Bibliotecário Edson Félix – CRB6/2983

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT

ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

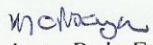
WEMBERSON JOSÉ DE SOUZA


Matrícula Nº 68.473

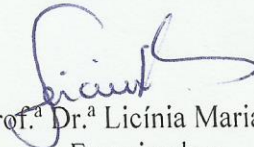
Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e dezoito (27/02/2018), às 15h (quinze horas, na sala 12 no bloco PVA, da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada **“Práticas de leituras no contexto prisional: análise da experiência em uma penitenciária masculina.”** Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura, elaborada pelo aluno Wemberson José de Souza. A Comissão Examinadora foi composta pelos professores: Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (orientadora) – UNIVALE, Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato – UNIVALE, Dr.^a Lícínia Maria Correa – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e o Dr. Mauro Augusto Santos – UNIVALE. Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra ao mestrando Wemberson José de Souza para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença do mestrando e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação Aprovada


Em seguida, o resultado foi comunicado publicamente ao candidato pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata, que será assinada por todos os membros da Comissão Examinadora.

Governador Valadares, 27 de fevereiro de 2018.


Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis F. de Souza
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato
Examinadora


Prof.^a Dr.^a Lícínia Maria Correa
Examinadora

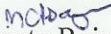

Prof. Dr. Mauro Augusto Santos
Examinador

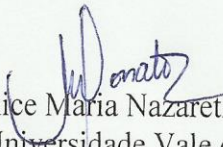
UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

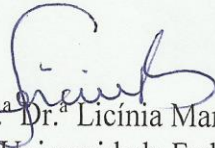
WEMBERSON JOSÉ DE SOUZA

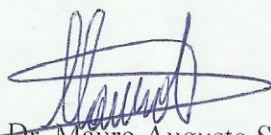
“Práticas de leituras no contexto prisional: análise da experiência em uma penitenciária masculina”

Dissertação aprovada em 27 fevereiro de 2018,
pela banca examinadora com a seguinte
composição:


Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes Souza
Orientadora - Universidade Vale do Rio Doce


Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato
Examinadora - Universidade Vale do Rio Doce


Prof.^a Dr.^a Lícinea Maria Correa
Examinadora – Universidade Federal de Minas Gerais


Prof. Dr. Mauro Augusto Santos
Examinador- Universidade Vale do Rio Doce

A todos aqueles que sofrem com a exclusão/reclusão e especialmente aqueles que com suas experiências nos proporcionaram ricos momentos de vivência no âmbito prisional. A convivência com esses sujeitos no contexto prisional nos fez refletir sobre a necessidade de políticas públicas que contemplem, efetivamente, o sistema carcerário brasileiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem sempre recorro nos estados de desespero e angústia, por me fazer sensível na busca e compreensão da verdade dos que vivenciam a situação de privação de liberdade, por me dar força e sabedoria para chegar até aqui, por colocar sempre em meu caminho pessoas “Celestiais” que me encorajam a avançar para águas mais profundas.

À minha família, pelas orações e desejos de bons tempos, por compreenderem minha ausência e por estarem sempre ao meu lado, acreditando que tudo é possível quando se tem fé.

À minha esposa Jackeline, por me apoiar em todos os momentos desta pesquisa, por não medir esforços para me ajudar nas “viradas de noite” exigidas pela escrita, por compreender o quanto é importante para nossa família esse feito, por cada demonstração de carinho, amor e cuidado comigo nos momentos difíceis.

Às minhas filhas, Sophia e Victória, por me amarem de forma incondicional, por compreenderem que a ausência foi momentânea e que tudo que faço é por nossa família, por todos os abraços e beijos recebidos nos momentos de desânimo e carência.

À minha orientadora, ex (e espero que seja eterna) professora, Celeste, com quem aprendi a cada dia de convívio que o outro é importante, por dedicar seu tempo nas férias para me orientar e acalantar meu coração com suas sábias palavras de ânimo, por sempre me incentivar na escrita, por se fazer presente e eternizar os momentos de aprendizagem com a permissão das gravações, em áudios, de suas orientações.

À direção da Penitenciária Francisco Floriano de Paula, por autorizar e viabilizar a pesquisa de campo.

Ao NEP – Núcleo de Ensino e Profissionalização, por acompanhar de perto a proposta da pesquisa, por garantir o direito à educação dos sujeitos reclusos.

Aos servidores, agentes penitenciários, por proporcionarem a segurança em todos os momentos da pesquisa de campo, por serem cordiais com o pesquisador.

Aos Estudantes matriculados na EJA da Escola Estadual São Judas Tadeu, por serem presentes, por contribuírem com a pesquisa através das experiências vividas, por todos os relatos durante os momentos de convívio.

À direção da Escola Estadual São Judas Tadeu, escola na prisão, e a todos os servidores com quem tive contato, pela acolhida, por acreditarem na pesquisa, por toda contribuição dada para o desenvolvimento deste trabalho.

À SEAP – Secretaria de Estado de Administração Prisional, por permitir que a pesquisa acontecesse de maneira efetiva, por permitir que a ciência contribua com a melhoria do sistema prisional.

Aos amigos, incluo aqui os diretores e servidores do Presídio Regional de Guanhães – MG, unidade na qual estou lotado, pelo companheirismo de sempre, pelas boas oportunidades de aprendizagem, por toda credibilidade a mim confiada.

Aos meus pais, Sr. Valdevino e Dona Izenir, por deixarem um legado, uma história de vida, por me ensinarem que viver vale a pena, que a verdade sempre vence e que fazer a diferença só depende da gente.

À grande militante dos direitos humanos, principalmente dos direitos à educação nas prisões, Eunice Maria Nazareth Nonato, por se fazer presente nos momentos de minha formação acadêmica, pela oportunidade de convivência, por me permitir adentrar em sua casa, tomar do seu café, comer dos biscoitos feitos por suas próprias mãos enquanto conversávamos sobre a pesquisa de campo, por se importar comigo e ser um dos presentes do céu em minha vida.

Agradeço a todos/as que de alguma forma estiveram presentes na conclusão deste desejo e desta busca.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de preocupação a defesa da garantia do direito à educação para homens em situação de aprisionamento, e se propõe a compreender como se dão as práticas de leitura desses homens, numa penitenciária que oportuniza ao sujeito diversos eventos de letramento, sejam eles escolares ou institucionais. Esta pesquisa mobiliza os Novos Estudos do Campo do Letramento em uma abordagem interdisciplinar que perpassa o campo da educação, em diálogo com autores dos estudos territoriais. O campo é a Escola Estadual São Judas Tadeu, uma escola na prisão, situada na Penitenciária Francisco Floriano de Paula; uma penitenciária masculina, localizada ao leste de Minas Gerais. Optamos por trabalhar com 11 sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculados no Ensino Fundamental dessa escola. Os dados coletados por meio de dois instrumentos, registros das observações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas, foram analisados tomando como referência os conceitos de evento e práticas de letramento. Os resultados indicam que esses sujeitos estabelecem uma relação de “dependência” com a leitura e que a positividade dessa dependência só se dá por se encontrarem em um contexto de aprisionamento. Nessa relação é que se apresentam as múltiplas territorialidades, em que os sujeitos transitam entre diferentes territórios. Conclui-se, portanto, que a importância da leitura para os sujeitos aprisionados vai além do aspecto da remição da pena pela leitura. Por isso, a garantia do direito à educação nas instituições prisionais se faz relevante pelas oportunidades de participação em eventos de letramento que engendram as práticas de letramento desses sujeitos.

Palavras chave: Práticas de Letramento. EJA. Prisão. Território.

ABSTRACT

The objective of this study is the defense of guaranteeing the right to education for men in an imprisonment situation and the understanding of how are the reading practices of these men, in a penitentiary that favors them various literacy events, whether as schools or as institutional. This research mobilizes the new studies in the field of literacy in an interdisciplinary approach that permeates the field of education in dialog with authors of territorial studies. The field is the Escola Estadual São Judas Tadeu, a school in prison, located in the penitentiary Francisco Floriano de Paula, a male prison, located on the east of Minas Gerais. We chose to work with 11 subjects students of Education of Young People and Adults - EJA, enrolled in Basic Education in this school. The data were collected by means of two instruments, records of observations in the field diary (dashboard) and structured interviews with the researched and analyzed participants appropriating of the event concepts and practice of literacy. The results indicate that these subjects establish a relationship of dependence with reading and that this dependence is only given because they are in a context of imprisonment. Within this relationship multiple territorialities are introduced, in which the subjects transit between different territories. Therefore, the guarantee of the right to education in the institutions prison is relevant for the opportunities of participation in events of literacy that engender the practices of literacy of those subjects.

Key words: Literacy Practices. EJA. Prison. Territory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES – UM OLHAR SOBRE A PRISÃO	17
2.1 PRISÃO COMO TERRITÓRIO	17
2.2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO	27
2.3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
2.3.1 Adentrando no campo de pesquisa.....	33
2.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	37
2.3.3 Sobre os Procedimentos de Coleta de Dados	41
2.3.4 Análise dos dados.....	43
3 A LEITURA NO TERRITÓRIO DA PRISÃO	46
3.1 ACESSO À LEITURA NO TERRITÓRIO DA PRISÃO - BARREIRAS VISÍVEIS E INVISÍVEIS	46
3.1.1. Acesso à contagem de tempo.....	48
3.1.2. Projeto maiores leitores.....	48
3.1.3 Chá literário	49
3.1.4 Leitura itinerante.....	50
3.1.5 Cartazes.....	51
3.1.6 Os catu's	52
3.1.7 Jornal religioso	55
3.1.8 Projeto de remição por leitura.....	56
3.1.9 Leitura individual/dispersão.....	57
3.1.10. Leitura no alojamento	58
3.2 A LEITURA DA ESCOLA NA PRISÃO	60
4 MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	66

4.1 OS SUJEITOS QUE SE (RE)TERRITORIALIZAM	66
4.2 SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO TERRITÓRIO DA PRISÃO.....	78
4.2.1 Território do refúgio	79
4.2.2 – Território da terra prometida	83
4.2.3 – Território da representatividade.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

O Brasil vive hoje uma crítica realidade sobre o aprisionamento, que nos provoca o desafio de uma reflexão sobre a gestão pública e o sistema punitivo de nosso país. É sabido que a falta de políticas públicas efetivas e de investimentos em estruturas físicas das unidades prisionais são os grandes motivos pelos quais a violação dos direitos dos aprisionados acontece.

Segundo o último Levantamento Nacional das Informações Penitenciárias feitas pelo Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, em junho de 2016, o Brasil possuía mais de 726 mil sujeitos em situação de aprisionamento e essa taxa pode aumentar se não houver uma aplicação de políticas públicas voltadas para o âmbito prisional. No Brasil, há 400 presos para cada 100 mil habitantes, e isso está acima da média mundial que é de 144 presos para cada 100 mil habitantes, segundo o Centro Internacional de Estudo Sobre a Prisão¹. (BRASIL, 2016).

De acordo com esse levantamento, o perfil dos aprisionados no Brasil é de jovens de até 29 anos de idade² que contabilizam 55,07% da população privada de liberdade, de negros que chegam a 61,67% e apenas 9,5% dessa população concluíram o Ensino Médio. Essa estatística coloca o Brasil acima da média em relação ao crescimento da população presa e abaixo da média em relação ao nível nacional de reclusos que concluíram o Ensino Médio que chega a 32%. (BRASIL, 2016).

As atividades educacionais formais são identificadas pelos processos de Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio, Cursos Técnicos e Profissionalizantes, e as atividades educacionais complementares são as oportunidades de remição de pena pela leitura, seja fomentada pela instituição prisional ou pela própria escola na prisão, quando baseada na recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013 (INFOPEN, 2017).

Com relação à remição da pena pela leitura, a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1884) rege que, a cada 12 horas de estudo o recluso tenha um dia a menos na pena, ou seja, a leitura propicia diminuição do tempo na prisão, por meio

¹ International Centre for Prison Studies.

² Classificação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).

do envolvimento do sujeito recluso em uma prática que abrange aspectos epistêmicos, que dizem respeito à ampliação do repertório de conhecimentos; identitários, posto que a escolha do que se lê está ligada a subjetividades, e sociais, que envolvem finalidades, objetivos, usos da leitura em uma dimensão cidadã.

Esta pesquisa se volta para essa realidade do aprisionamento de homens e se preocupa com a defesa do direito à educação nas prisões, para além da leitura como possibilidade de remição da pena. Refletindo sobre esse contexto nos deparamos com as práticas de leitura desses sujeitos, por isso recortamos como objeto de nossas atenções neste estudo a leitura no contexto prisional, seja ela no ambiente escolar ou na cela do alojamento, onde os sujeitos/reclusos passam a maior parte do tempo.

Apropriamo-nos dos Novos Estudos sobre Letramento, NLS (STREET 2006, 2007; SOARES 1998, 2003, 2004; KLEIMAN 2004, 2008) e passamos assim a perceber a leitura como uma prática de letramento do sujeito, por entendermos que nessa prática encontram-se implicados valores, normas, usos, relações de poder, relações com o lugar e possibilidades de ampliação das condições do sujeito recluso para o convívio e desenvolvimento social. Nesse exercício, assumimos uma perspectiva interdisciplinar, buscando as contribuições dos estudos territoriais que versam sobre território, territorialidade e multiterritorialidade (HAESBAERT 2002, 2004, 2007, 2007a; SACK, 1986).

Várias questões nos instigaram nesse processo, tais como: quem lê na prisão? Como lê? Qual o acesso desses sujeitos à leitura? Como a escola participa desse acesso? O que se lê em contexto prisional? Ou seja, o que é mais procurado para ser lido pelo sujeito/detento? Como se lê? Onde se lê? Com qual objetivo? Quais eventos relacionados à leitura são proporcionados e cultivados pela unidade prisional? Que valor simbólico (significativo) as práticas de leitura têm para o sujeito em liberdade cerceada? Como a prisão, com seus limitadores (vigilância, grades, segurança, etc.) interfere na leitura desses sujeitos?

O objetivo geral do estudo foi compreender as práticas de leitura de homens, estudantes da EJA em situação de aprisionamento, em uma penitenciária masculina, situada na região leste de Minas Gerais, tendo como objetivos específicos, a saber: identificar os eventos de letramento acessados pelos sujeitos em situação de aprisionamento; identificar as relações que esses sujeitos estabelecem com a leitura naquele contexto; analisar os significados que se apresentam nas práticas de

letramento dos homens presos; analisar nesses significados os efeitos do território prisional nas práticas de leitura desses sujeitos; verificar como a escola na prisão contribui para a leitura na situação do aprisionamento.

A pesquisa de campo se deu na Escola Estadual São Judas Tadeu, que está no perímetro de segurança da Penitenciária Francisco Floriano de Paula; penitenciária masculina localizada no distrito de Nova Floresta, município de Governador Valadares – MG.

Os sujeitos da pesquisa são homens, estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculados no Ensino Fundamental dessa escola. A idade desses sujeitos varia entre 23 e 50 anos de idade.

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos de pesquisa, sendo o primeiro instrumento a observação de campo, registrada em diário de campo e o segundo instrumento, a entrevista semiestruturada com 11 sujeitos.

A análise mobilizou os conceitos de eventos e práticas de letramento de Brian Street e Magda Soares e esses conceitos nos possibilitaram uma visão do que a escola proporciona para estudantes e também para os que não estão matriculados nela, permitindo assim que também esses tenham acesso à leitura.

Os resultados deste estudo encontram-se organizados, além desta introdução em três capítulos: no capítulo intitulado **Território e Territorialidades: um olhar sobre a prisão**, trataremos sobre os conceitos de território, territorialidade, multiterritorialidades, assim como evento e práticas de letramento. Além disso, esclareceremos e descreveremos nosso percurso metodológico que norteou a investigação.

No capítulo intitulado **A Leitura No Território Da Prisão**, objetivamos apresentar o que captamos sobre o acesso dos sujeitos reclusos à leitura no ambiente de aprisionamento. Os eventos de letramento que selecionamos foram referências para compreendermos os modos como os sujeitos interagem com e nessas atividades. Tomando a prisão como um território, buscamos perceber as barreiras visíveis e invisíveis que limitam o acesso desses sujeitos à leitura, como também, o modo como esse território amplia e limita as práticas de letramento de homens no contexto prisional.

No capítulo intitulado **Múltiplos Territórios nas Práticas de Letramento**, exploramos os sentidos e significados que foram percebidos nas práticas de letramento de sujeitos homens em situação de aprisionamento. Os territórios

identificados nessas práticas foram denominados de “território do refúgio”, “território da terra prometida” e “território da representatividade”, possibilitando, assim, o exercício das multiterritorialidades dos sujeitos que desenvolvem suas práticas nesse ambiente cerceador.

As considerações finais refletem sobre a garantia do direito à educação na prisão, muitas vezes colocado em segundo plano devido à prioridade dada à segurança e que alcança os ambientes educacionais. Essa reflexão nos leva à identificação de sujeitos alijados do convívio social, que durante o tempo de encarceramento descobrem na leitura e suas diferentes práticas o elo para o encontro com eles mesmos e o preenchimento do tempo/espço nos alojamentos da penitenciária, nos indicando assim, o quanto é necessário o exercício educacional nos ambientes prisionais.

2 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES – UM OLHAR SOBRE A PRISÃO

Neste capítulo, mobilizamos aportes teóricos do campo dos Estudos Territoriais para argumentarmos sobre a prisão como um território. Além desse argumento, buscaremos nesses aportes refletir sobre territorialidade e multiterritorialidade. Apresentamos também o debate acerca das práticas de letramento cujo aporte teórico e metodológico nos orienta neste estudo. Nossa intenção é olhar para o sujeito na situação de privação de liberdade para compreender as práticas de leitura que ali acontecem, demarcadas pela dinâmica do território prisional.

2.1 PRISÃO COMO TERRITÓRIO

O autor de “Vigiar e punir: a história do nascimento da prisão”, Michel Foucault (1999), dedica grande parte da sua obra a refletir sobre a disciplina e apresenta a lógica dos mecanismos disciplinares que são aplicados nas diferentes esferas da sociedade como instrumentos eficazes para o controle e dominação sobre os corpos.

Essa dominação pretende gerar corpos/mentes dóceis, adaptáveis às instituições e por meio delas, à sociedade e é produzida por meio de técnicas detalhistas e eficazes que reprimem qualquer desvio de conduta por meio do disciplinamento e do quadriculamento dos corpos.

Houve durante a época clássica descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 1999. p. 117).

Foucault, no livro já citado, destaca, inicialmente, o suplício incidindo sobre os corpos, como forma de punição. O suplício de um condenado em praça pública é objeto da análise inicial do autor, pois a condenação acontecia em forma de suplício

e exposição do supliciado. A narrativa detalhada do autor nos mostra o sofrimento, a exposição, a humilhação pública do condenado e dos familiares, a agressividade e frieza dos executores e do aparato que se cria em torno desse ato (animais, carruagens, as mordaças, as cordas, o fogo, etc.), as súplicas do condenado por misericórdia (a Deus e aos homens). Essa narrativa compõe uma cena que demarca o corpo como objeto de expiação e exposição, declarando-se assim, o poder sobre o corpo.

O autor relata que, historicamente, essa forma de punição, pela compaixão que despertava, por questões econômicas, legais e de direitos, as punições deixam de ser atroz e explícitas e há “certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação” (FOUCAULT, 1999, p. 13), deixando assim o corpo de ser o principal alvo da repressão penal. Foram criados dispositivos de punição para esconder o corpo do supliciado, não mais mostrado como espetáculo.

A punição não se dirige mais tão somente ao corpo, porém à alma. “A expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 1999, p. 18). Assim, o supliciado não seria um objeto de admiração e piedade e a condenação não deixaria de ser exemplar e disciplinar corpos/mentes.

Foucault (1999) argumenta que, ainda que não se recorra “a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando se utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Acompanhando o fio condutor do autor nesse livro, constata-se que, da punição chega-se ao disciplinamento dos corpos e a prisão é destacada como um lugar de vigilância e punição pela produção de corpos dóceis. Em diferentes textos, o autor se dedicará a discutir os mecanismos da prisão (FOUCAULT, 2006).

A obra do autor, ao refletir sobre as práticas disciplinares de vigilância e controle, refere-se ao sujeito como objeto de poder e produção de saberes. Diz respeito ao “corpo” em sua existência espacial e temporal, ordenando assim “a uma vigilância constante” (VEIGA-NETO, 2004).

Se refletirmos sobre as contribuições do autor, de modo especial neste livro, poderíamos dizer que ele já reconhece a instituição prisional como território, ao

mostrar as relações de poder, a espacialização dos corpos, as fronteiras físicas, as barreiras invisíveis, a organização, os processos, os sujeitos que transitam pela prisão – que controlam o espaço e os que se sujeitam a esse controle. O exercício do poder e do controle é, sem dúvida, um dos principais fatores que caracterizam a prisão como um território, pois reprime, coíbe, dentre muitos, o direito básico de todo sujeito/cidadão de ir e vir. Além disso, esse território/prisão tenta tolher e frear gestos e comportamentos, almejando tomar posse do ser que adentra nele, pelo controle do corpo.

Nesse território, produz-se uma invisibilidade, posto que, no sistema prisional atual os sujeitos/presos são escondidos, retirados da vista da sociedade, por um lado esquecidos, e o castigo não é mais a arte do suplício “das sensações insuportáveis [mas] uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Os argumentos do autor nos livros citados nos fazem refletir sobre a espacialização da prisão, que nos remete ao conceito de quadriculamento dos corpos, separados em celas, de acordo com o crime cometido. A locomoção é feita pelo grupo de trânsito interno – só é possível ir e vir dentro do pavilhão, acompanhado por um guarda. O acesso livre é no pátio, um espaço quadrangular, no qual se faz o banho de sol; espaço de recebimento das visitas nos dias e horários determinados e que acontecem sob vigilância. Nesse quadriculamento, a pessoa presa é monitorada, localizada e pode ser identificada a qualquer momento pela vigilância, tanto eletrônica quanto pessoal, feita pelo “guarda da gaiola³”.

Considerando as discussões acima, mobilizamos, neste estudo, aportes teóricos dos estudos territoriais, que por sua vez estão presentes em discussões de diferentes áreas do conhecimento científico, desde a ciência que estuda o comportamento e costume individual e social do ser como fatos sociais⁴, até chegar na Geografia, em que encontramos vários teóricos que apontam uma polissemia sobre o conceito de território.

³ O agente responsável pelo monitoramento do ambiente interno dos pavilhões do regime fechado é chamado de “guarda da gaiola”, pois o mesmo fica protegido por grades dos quatro lados e possui visão plena de toda movimentação interna, seja do preso em trânsito, seja do preso no banho de sol.

⁴ Etologia: é a especialidade da biologia que estuda o comportamento animal, enquanto abordagem do estudo do comportamento que se caracteriza por um enfoque biológico e, portanto, como área do trabalho científico, utiliza modelos e conceitos teóricos para a interpretação dos fenômenos que caracterizam seu objeto enquanto disciplina científica, iniciando assim as formulações sobre territorialidade. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/edicao-01/01/2008>>. Acesso em Dez. 2017.

Como dito, a Geografia traz diferentes definições sobre o conceito de território, que perpassam uma abordagem jurídica, cultural, social e até mesmo afetiva e passam a apontar uma organização de interesses sociais através da fragmentação do espaço.

Haesbaert, em seus diferentes escritos (1997, 2004, 2007, 2007a, 2008, 2009), dedica-se a discutir conceitualmente território, ampliando o debate para os conceitos de territorialidade e multiterritorialidade. O autor expõe que:

(...) desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no ‘territorium’ são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva ‘apropriação’. (HAESBAERT, 2007, p.20, aspas e grifo do original).

Assim, o território não se distancia de sua origem epistemológica de posse de terra e passa a ser percebido também como espaço de manifestação da cultura dos sujeitos envolvidos.

Segundo o autor, o território possui dupla conotação, relacionando-se com dominação, inspiração ao terror, ao medo e impedimentos, ao mesmo tempo em que se relaciona com privilégios, identificação e apropriação afetiva, ou seja, o poder simbólico da apropriação do espaço. De um lado encontramos o território como materialidade e do outro o território como sentimentos de pertença, inspirados pelos sujeitos envolvidos nas relações (HAESBAERT, 2004; 2007; 2007a.).

O autor nos diz que, o território imerso em relações de dominação e apropriação dos espaços sociais, “desdobra-se ao longo de um ‘*continuum*’ que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica” (HAESBAERT, 2004, p. 95-96 aspas do autor).

As concepções básicas do território em Haesbaert (2004) se enquadram em quatro vertentes: política, cultural, econômica e natural.

O autor refere-se ao território como dimensão política quando encontra relações “espaço-poder” ou jurídico-político em que o espaço é controlado, delimitado e ali se exerce um determinado poder relacionado ao Estado. O território,

na sua dimensão cultural, segundo o autor, é delimitado pelo conteúdo cultural/simbólico-cultural, que imprime a identidade dos sujeitos na porção do espaço, através das representações e subjetividades, tornando o território como um produto de apropriação e valorização simbólica.

Já na dimensão econômica, o espaço é fonte de recursos, de relação capital-trabalho, produzindo assim uma divisão territorial do trabalho. E, por fim, na dimensão natural, o território se baseia nas relações entre sociedade e natureza, ou seja, no comportamento natural dos homens em seu habitat.

As diferentes dimensões acima citadas estão vinculadas ao conjunto das perspectivas teóricas apontadas por Haesbaert (2004): perspectiva materialista que envolve as concepções econômicas, naturalistas e jurídico-políticas; perspectiva idealista que envolve as concepções simbólico-cultural; perspectiva integradora e relacional.

Com efeito, para Haesbaert (2004), a identidade que se expressa nas relações se dá por meio das práticas culturais que são permeadas de símbolos que ligam pessoas a lugares, e faz com que a apropriação do lugar/território, aconteça de maneira completa e eficaz.

As relações entre os sujeitos, as experiências, a impressão da identidade, tudo isso nos remete à territorialidade, que para Saquet e Sposito (2009), está estritamente ligada à vida em sociedade através de suas multidimensões das relações cotidianas/sociais.

A territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbana, no rural agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida. (SAQUET e SPOSITO, 2009. p. 90).

Haesbaert (2009, p.106) entende que, “embora todo território tenha uma territorialidade[...] nem toda territorialidade/espacialidade – possui um território”. Portanto, fundamentado nas contribuições do autor, podemos afirmar que territorialidade envolve, tanto a construção efetiva de territórios como forma de apropriação, quanto como uma “condição” para que o território exista. Nessa perspectiva, concebe-se a territorialidade de maneira mais ampla que a concepção de território. A territorialidade se reveste de uma dimensão simbólica, ou seja, o

território, enquanto delimitação espacial, pode não existir de forma concreta, naquele momento vivenciado pelos sujeitos, sendo evocado em lembranças, projetos futuros, como os territórios simbólicos que identificamos neste estudo.

Portanto, conforme argumenta Haesbaert (2007), ao falarmos de territorialidade *sem território*, temos que tomar o cuidado de esclarecer em nossos estudos, o que denominamos territorialidade e as relações que estabelecemos entre ela e o território:

(...) a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar. (HAESBAERT, 2007, p. 22).

Haesbaert (2007a), ao discutir a territorialidade, apresenta um enfoque epistemológico no qual afirma que a mesma se coloca como condição genérica para a existência do território, e ao mesmo tempo como materialidade no controle físico do acesso a um espaço material. Conjuga-se na territorialidade, materialidade – existência de um espaço e imaterialidade – controle simbólico do espaço. Da conjugação entre materialidade e imaterialidade constrói-se uma identidade territorial constituída no espaço vivido.

As contribuições do autor possibilitam refletir que a territorialidade tem

(...) uma dimensão imaterial, no sentido ontológico que, enquanto “imagem” ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo da ‘Terra Prometida’ dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente. (HAESBAERT, 2007a, p. 23, aspas do original).

David Sack, autor referência citado por diferentes autores que discutem território e territorialidade, aborda em sua obra “Territorialidade humana – sua teoria e história”⁵, o controle do território pelos sujeitos e como, por meio de sua apropriação, constituem-se as territorialidades. As contribuições do autor nos levam

⁵ The human territoriality - its theory and history. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. Tradução própria.

a pensar sobre o uso de uma organicidade do lugar e tempo pelo sujeito que se encontra de modo relacional no território (SACK, 1986).

Territorialidade é uma expressão geográfica que, para o autor, relaciona-se com o poder social pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados, em que, grupos ou indivíduos tentam influenciar, afetar ou controlar pessoas, fenômeno ou relações.

A territorialidade nos seres humanos é melhor pensada não como uma motivação biológica, mas sim como (uma motivação) social e geograficamente enraizada, seu uso depende de quem está influenciando e controlando quem e nos contextos geográficos do lugar, espaço e tempo. Territorialidade está intimamente relacionada com a forma como as pessoas usam a terra, como elas se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar. (SACK, 1986:2)⁶.

Assim, percebemos em Sack (1986) que a territorialidade é um comportamento espacial do ser humano, resultado da construção social de suas relações, expressão de poder que se constitui como estratégia de controle que se manifesta através dos diferentes graus de acesso e delimitação espacial, que abre possibilidades de se adentrar em novos e diferentes territórios.

Para o autor, as estratégias usadas para o controle podem criar barreiras físicas (visíveis) ou simbólicas (invisíveis) nas relações de acesso e de comunicação, como uma classificação e domínio de área.

Sack (1986), em seus estudos sobre o grupo indígena dos Chippewa, nos permite refletir sobre as barreiras visíveis e invisíveis. Nas pesquisas do autor, ele traz duas situações de pais com seus filhos nas tarefas domiciliares/agrícolas e o receio de que de algum modo venha a ser necessário o uso do controle de área. Nesses casos, percebemos o uso de uma territorialidade que é o controle de uma área geográfica em que se cria o território visando "atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos" (SACK, 1986, p. 6).

As atividades citadas pelo autor perpassam por uma simples tarefa doméstica; enquanto um pai aspira o pó da casa, os filhos estão na cozinha lavando a louça. Porém, o pai percebe o risco de quebrar as louças, e é sugerido uma

⁶ Territoriality in humans is best thought of not as biologically motivated, but rather as socially and geographically rooted. Its use depends on who is influencing and controlling whom and on the geographical contexts of place, space, and time. Territoriality is intimately related to how people use the land, how they organize themselves in space, and how they give meaning to place (tradução própria).

conversa aberta, cara a cara com os filhos, explicando-lhes esse risco, ou então simplesmente ele poderia colocar as louças num lugar inalcançável aos filhos, ou seja, ele, nessas duas situações, poderia controlar as atividades espaciais dos filhos.

Para o autor, tanto o pai norte-americano quanto o Chippewa usam o controle como um limite aos filhos, em que o diálogo é percebido como barreira invisível ao espaço (cozinha/plantações) e as barreiras visíveis são as demarcações do espaço, como, por exemplo, o entrar nas áreas plantadas sem supervisão de alguém, ou o colocar as louças em lugar elevado, limitando assim o acesso a elas.

O autor mostra algumas possibilidades de controle do acesso em uma determinada área. O controle de acesso nessa área não foi visivelmente esclarecido, dando a ideia de uma barreira invisível, de uma fronteira sem demarcação, mas teve que ser respeitado e não ultrapassado. E essas barreiras sempre aparecem nos diferentes territórios da prisão, como veremos mais à frente.

Haesbaert (2004) fala sobre os diferentes territórios que nos permitem entender a possibilidade de pertencimento e controle de espaço/lugar que o sujeito está permeado. O autor afirma que vivemos uma multiterritorialidade.

(...) a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma 'multiterritorialidade'. (HAESBAERT, 2004, p.344, aspas do original).

No território prisional, não acontece diferente. O exercício de poder aparece nas relações de apropriação do sujeito encarcerado com o ambiente do cárcere, em que ele precisa se sujeitar às regras prisionais⁷ e a partir dessa sujeição, imprime naquele ambiente suas marcas e sua identidade.

Este estudo assume, no debate sobre e de território, uma vertente cultural/simbólica que nos permite a compreensão de como os sujeitos em situação de aprisionamento se organizam no ambiente da prisão e como imprimem suas identidades nesse espaço para dar sentido às experiências ali vivenciadas.

⁷ Regras impostas pelo Regulamento Interno Prisional e, também, regras ditadas pelos próprios presos para a conduta interna dos detentos.

Essa organização do sujeito possibilita uma construção coletiva; o ser e estar do sujeito/detento dentro do ambiente cerceador é o que entendemos por territorialidade, que dá vida ao ambiente e mostra a impressão desse sujeito recluso no território assumido como seu, ainda que temporariamente.

Trataremos a prisão como território, apropriando-se das contribuições do campo da Geografia e retornando às contribuições de Michel Foucault (1977), por entendermos que ali se configura uma delimitação espacial com barreiras físicas, cujo acesso é restrito, mas ao mesmo tempo é um território com normas, regras, e que se dispõe à normatização, e no qual há cerceamentos diversos para a circulação dos sujeitos, com vistas ao disciplinamento dos corpos. Entretanto, mesmo nesse espaço os sujeitos ali se territorializam em diferentes tempos no cumprimento “da pena” e dele se apropriam de diversos modos, o que nos leva a pensar em territorialidades e multiterritorialidades.

Buscamos em Rogério Haesbaert dois conceitos que nos parecem úteis neste estudo: desterritorialização e reterritorialização. Esses conceitos nos permitem uma reflexão sobre como o sujeito preso abandona territórios (família, casa, crime, roubos, trabalho, grupos, dentre outros), absorve o novo espaço, realiza nele pequenas conquistas, disciplina o corpo (gestos, vozes, escutas), enfim, como lida com o processo de adaptação na prisão, o que implica tornar-se parte desse território, e, ao mesmo tempo, lidar com a perda de controle sobre sua vida, com a quebra de vínculos e o desligamento de um lugar/território a que pertenceu.

Haesbaert (2006) vai nos dizer que a perda de territórios implica em processos de desterritorialização, que “antes de significar desmaterialização, dissolução das distâncias, deslocalização de firmas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial” (HAESBAERT, 2006, p. 67). Em seus escritos, o autor vai afirmar também que os sujeitos desterritorializados constituem novos territórios.

Para tanto, entendemos em Haesbaert (2006) que não há uma desterritorialização (perda de território) sem que haja uma reterritorialização (inserção em novos territórios), ou seja, um movimento de construção, remodulação de corpos em um outro território.

Podemos depreender a partir das contribuições do autor, que a reterritorialização não é o retorno a uma territorialidade já vivida e sim um

instrumento mobilizado pelo sujeito para inserir-se em outro(s) território(s), tecendo a partir de suas experiências, dentre elas as sócio-espaciais, novas redes de relações.

Nesse sentido, ao olharmos para o sujeito em situação de aprisionamento, podemos perceber que ele construiu sua identidade com certa liberdade e que, estando em cerceamento de liberdade, precisa romper com o meio no qual vivia. A partir desse rompimento, compreendemos uma desterritorialização, na qual o sujeito se desprende, se desliga fisicamente de um território no qual tinha suas marcas impressas, que tinha sua identidade marcada, para se (re)territorializar num outro ambiente/espço.

De algum modo o sujeito é convocado ao pertencimento a esse espaço, ainda que carregue as marcas de outros espaços. Portanto, a vida de homens e mulheres no território da prisão implica não apenas na perspectiva do “domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva” (HAESBAERT 1997, p. 41).

A territorialização desse sujeito passa pelo viés de observação/sujeição, e a partir daí ele começa a imprimir suas marcas nesse ambiente, começa a entender e a se moldar naquele espaço. Assim, o território passa a ter um significado, passa a ter a impressão e expressão de sua identidade, que antes foi desconstruída pela pena sancionada, e a partir de então passa a ter significado, sentido de pertencimento, como nos diz Barel (1986).

(...) o homem, por ser um animal político e um animal social, é também um animal territorializador [poderia ter dito também ‘territorial’, pois não há homem sem território, este como imanente ao caráter humano]. Diferentemente, talvez, de outras espécies animais, seu trabalho de territorialização apresenta, contudo, uma particularidade marcante: a relação entre o indivíduo ou o grupo humano e o território não é uma relação biunívoca. Isto significa que nada impede este indivíduo ou este grupo de produzir e de “habitar” mais de um território. (...) é raro que apenas um território seja suficiente para assumir corretamente todas as dimensões de uma vida individual ou de um grupo. O indivíduo, por exemplo, vive ao mesmo tempo ao seu “nível”, ao nível de sua família, de um grupo, de uma nação. Existe, portanto, multipertencimento territorial. (BAREL, 1986, p. 135, aspas do autor).

E esse sentido perpassa todo o ambiente carcerário, seja ele extra ou intramuros, no qual percebemos tantos territórios a serem percorridos pelo sujeito recluso, pelo “ser” que é privado de sua liberdade. Por isso, entendemos os

diferentes ambientes de uma unidade prisional como a que estamos estudando⁸, como múltiplos territórios, em que o sujeito precisa entender/absorver o ambiente para assim adentrá-lo e se relacionar nesse espaço. Além disso, esse sujeito carrega as marcas de outros territórios, assim como vislumbra, mesmo na condição de aprisionamento, novas possibilidades de construção de outros espaços de pertencimento. Nesse processo de territorialização nesse espaço, na recordação dos territórios abandonados pela força da perda de liberdade de ir e vir, pelas possibilidades de transitar na prisão em diferentes espaços, ou tê-los cerceados por barreiras visíveis e invisíveis, podemos compreender que vive-se, mesmo na prisão, multiterritorialidades.

2.2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O termo letramento, segundo Magda Soares (1998), surgiu no ano de 1986 com Mary Kato, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (KATO,1986). O termo em inglês, Literacy, significa condição que introjeta aquele que aprende a ler e escrever, dando a ideia de que a leitura e a escrita influenciam nos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e linguísticos.

Entende-se letramento como o processo da ação de letrar-se em práticas sociais de leitura. Essas práticas se dão como forma de apropriação, em que o sujeito passa a ter propriedade sobre a leitura, bem diferente de saber ler e escrever, que é o domínio da tecnologia da decodificação da escrita. De acordo com Soares (2004),

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido. (SOARES, 2004, p. 43).

Para essa estudiosa, o letramento possui sentido ampliado da alfabetização em que o sujeito, além de dominar a tecnologia que envolve o aprendizado da leitura e da escrita, apropria-se da prática da leitura através de jornais, revistas, bibliotecas,

⁸ Penitenciária Francisco Floriano de Paula.

comprando medicamentos, localizando-se na cidade. É a partir das práticas de letramento que o sujeito desenvolve o sistema da escrita.

Para Soares (2004), o sujeito domina o ato de ler quando se insere em práticas de leitura, compreende, avalia e aprecia a leitura. O sujeito passa a ser letrado quando vive em estado de letramento, quando usa a leitura socialmente respondendo às demandas sociais que envolvem a leitura, que o possibilita situar-se no ambiente onde vive.

Não necessariamente, conforme argumentam autoras do letramento (KATO, 1986; TFOUNI, 1995; SOARES, 2003; 2004), o sujeito letrado é alfabetizado. Aqui trataremos de algumas diferenças entre alfabetização e letramento. Alfabetização, conforme argumentam essas estudiosas é a tecnologia, ou o processo de decodificação da leitura e da escrita em que o sujeito aprende a ler e escrever com o domínio dos códigos, identificando toda a estrutura de leitura e escrita. O letramento, por sua vez, é o processo que proporciona ao sujeito, mesmo sem o domínio dessa tecnologia, ou seja, mesmo na condição de alfabetizado, a competência em responder às necessidades sociais de leitura com a qual ele se defronta, como lidar com dinheiro, localizar-se na cidade, identificar remédios a tomar, dentre outras práticas dos sujeitos que demandem identificação de códigos escritos. Isso possibilita uma habilidade que perpassa o aprendizado da alfabetização. Portanto, alfabetizar significa orientar para o domínio da tecnologia da leitura e escrita; letrar significa oportunizar o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003).

A alfabetização se ocupa, pois, da aquisição da escrita pelo indivíduo ou por um grupo e esta é uma demanda importante a ser atendida pela escola na prisão. Por exemplo, em nosso estudo encontramos homens que não dominam essa tecnologia, como apresentaremos na análise. Por sua vez, letramento envolve a compreensão do sujeito em viver em uma sociedade com demandas cotidianas de leitura, e os estudos sobre letramento se voltarão sobremaneira para os aspectos do acesso à leitura de diferentes grupos nas sociedades “ditas letradas”, como a nossa.

Soares (2003), ao refletir sobre o analfabetismo em diferentes países, problematiza a relação entre escolaridade e letramento argumentando que:

(...) quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de ‘analfabetismo’ em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra; [isso é] surpreendente porque: como podem ter altos níveis de

analfabetismo países em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e, portanto, praticamente toda a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental - 10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra. (SOARES, 2003, p.56-57, aspas do original).

A autora continua sua argumentação afirmando que “na verdade não existe analfabetismo nesses países, isto é, o número de pessoas que não sabem ler ou escrever aproxima-se de zero” (ibidem). A autora estabelece então uma distinção, mostrando que a preocupação é com os níveis de letramento pois, mesmo nessas sociedades escolarizadas, adultos e jovens têm dificuldades para “fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego” (ibidem).

Portanto, conforme argumenta a autora, o sujeito “que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 40).

Segundo Tfouni (2006), a ênfase do letramento é sempre colocada nas práticas, habilidades e conhecimentos voltados para a codificação ou decodificação de textos escritos. Já a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita. O letramento concentra-se nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Essa prática concreta e social apresentada pela autora é dinâmica e não estática, pois possibilita ao sujeito o reconhecimento das diferentes necessidades de leituras com as quais se defronta.

Brian Street (1984;1993;1995), autor do que se convencionou denominar *Novos Estudos sobre Letramento*⁹, por considerarem os aspectos sociais, históricos e as valorações que a leitura e a escrita assumem para diferentes grupos, apresenta em seus estudos dois modelos de letramento: autônomo e ideológico.

No modelo autônomo, o autor aborda o fenômeno do letramento como realização individual e enfatiza a aquisição e o uso da escrita como habilidades ou tecnologias de caráter mais instrumental, que não consideram as diferentes situações sociais demandadas pelo uso da leitura e escrita. Há aqui, uma crença de

⁹ New Literacy Studies

que o simples domínio da leitura e escrita promova, por si só, transformações em pessoas e grupos, ou atribui-se a esse não domínio o “atraso” em aspectos econômicos de grupos ou populações, ou menor competência cognitiva dos sujeitos.

Em contraponto a esse modelo o autor sugere um modelo alternativo, o de letramento ideológico (STREET, 1984), que possibilita uma visão mais ampla do uso da leitura e da escrita, que encontram-se impregnadas nos contextos sociais. Nesse modelo, a leitura e a escrita se dão pelo envolvimento dos sujeitos em práticas concretas e sociais nas quais há demanda do uso de códigos escritos, que se encontram, portanto, imersos na cultura, na história e nas valorações que se atribuem ao aprendizado e uso dessa tecnologia para pessoas e grupos em uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, o autor busca compreender o letramento em termos de práticas sociais concretas, associando-o às convicções dos sujeitos que estão envolvidos nessas práticas (STREET, 1984).

O autor traz o letramento como um produto social que deve ser explicado quando se trata dos processos sociais, pois “[...] é ele próprio um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticas e ideológicas e sua forma particular deve ser explicada em termos de tais processos”¹⁰ (STREET 1984, p.65).

Street relaciona essas práticas com as agências de letramentos: família, redes sociais, bibliotecas, igreja, escolas, etc. Afirma que a escola ressignifica as questões de leitura e de escrita, por avaliar o ensino e seu desempenho. (Diferentemente do pensamento escolarizado, como argumenta o autor, os atos de leitura podem acontecer em qualquer ambiente sem julgamentos e avaliações, diferentemente de como se faz na escola, onde se valida a competência em leitura/escrita dos alunos em diferentes níveis escolares.

O autor ressalta um aspecto que nos interessa neste estudo que é o de que as práticas sociais letradas acontecem em meio a tensões, conflitos e desafios, em que o sujeito é levado à criatividade e resistência nas relações de autoridade e poder, algo sempre presente na história da sociedade (STREET, 1984).

Os Novos estudos sobre Letramento apresentam-no, portanto, não somente como uma habilidade técnica e neutra. Vão além disso por considerar outras formas de abordagem como identidade, ser e concepções de conhecimento. Com o novo estudo sobre letramento, percebemos a leitura como uma prática social impregnada

¹⁰ it is itself a social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes. (tradução própria)

pela visão de mundo particular e específica do sujeito. O contexto educacional é concebido pelos indivíduos inseridos nesse campo de várias maneiras.

Segundo Magda Soares (2004), o letramento comporta habilidades, conhecimentos, atitudes no uso das tecnologias, em práticas sociais que envolvem a língua escrita, como meio de busca por informação, demandas advindas das interações sociais ou por uma busca pessoal pelo prazer de se ler. Soares (2004) discute o letramento como atos sociais que não se limitam à ação da escola e se apresentam por meio de eventos e práticas. Para explicar os eventos de letramento, a autora recorre a Heath (1986), que os designam como “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza, da interação entre os participantes e de seus processos de interpretações, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura e da escrita” (SOARES, 2004:105).

Recorrendo a Street (1995), a autora define prática de letramento, pluralizando-a.

Por práticas de letramento designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e ou da escrita naquela particular situação. (STREET, 1995, p. 105).

Depreende-se, pois, que os eventos de letramento podem ocorrer nos diferentes ambientes sociais, assumindo formas e funções variadas; podem aparecer num debate proposto por professores numa sala de aula, como num espaço religioso de escola dominical/catequética, onde se discutem leituras e aprendizados religiosos, como também no ambiente prisional e seus diferentes espaços.

As práticas de letramento acontecem a partir do sujeito; é a ação do indivíduo em resposta ao que lhe é proporcionado (evento), e essas práticas possuem diferentes maneiras de serem expressas e vivenciadas, principalmente no âmbito do sistema prisional.

Todo o processo educacional na prisão, seja ele de alfabetizar ou de letrar, torna-se responsável em fazer com que o sujeito privado de liberdade tenha a oportunidade e a dignidade de se encontrar com possibilidades diversas, que o levem a novas reflexões sobre o convívio e a relação social/cultural na sociedade contemporânea.

Mobilizamos esse referencial teórico, aliando-o aos campos da educação e território, para entendermos como acontece esse movimento de letramento de homens no espaço/ambiente da escola na prisão, sem deixar de perceber esse movimento também extramuros escolar, chegando aos alojamentos, onde os reclusos ficam alijados, sem acesso direto a esse processo.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com perspectiva metodológica qualitativa que busca compreender determinado fenômeno da vida social, esforçando-nos para evitar preconceitos, julgamentos e crenças, como assim o recomendam Gerhard e Silveira (2009) e considerando o nosso “objeto de estudo”, o trabalho de campo apresentou-se como possibilidade de conseguirmos não apenas aproximação com aquilo que desejávamos conhecer e estudar, mas de criar conhecimento, partindo da realidade do contexto deste estudo, a saber, a Penitenciária Francisco Floriano de Paula de Governador Valadares, instituição exclusivamente masculina.¹¹

A Penitenciária Francisco Floriano de Paula, localizada no distrito de Nova Floresta, zona rural do município de Governador Valadares, teve sua construção iniciada na década de 80 e foi inaugurada em 13/02/1998, pelo então Governador do Estado de Minas Gerais, Sr. Eduardo Azeredo.

Segundo o atual diretor administrativo¹², a penitenciária é um sistema híbrido, destinado a alojar presos condenados; abriga presos do regime fechado e semiaberto, em estruturas físicas distintas. Na época de sua construção, a mesma foi entregue com capacidade para 471 presos, sendo 163 do regime semiaberto e 308 do regime fechado. Atualmente, após algumas obras de duplicação, sua capacidade atual é para abrigar 657 presos, sendo 163 do regime semiaberto e 494

¹¹ O que define os tipos de estabelecimentos penais basicamente é a finalidade original das unidades. De acordo com a LEP, penitenciária é a unidade prisional destinada aos condenados a cumprir pena em regime fechado, enquanto as colônias agrícolas, industriais ou similares são destinadas aos presos do regime semiaberto e a casa do albergado, aqueles em regime aberto. Detentos provisórios devem aguardar o julgamento em cadeia pública. Há ainda os hospitais de custódia, onde deve cumprir medida de segurança quem cometeu crime por algum problema mental e foi por isso, considerado inimputável ou semi-imputável. <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/79914-conheca-os-diferentes-tipos-de-estabelecimentos-penais>. Acesso em 22/09/2017.

¹² Dossiê enviado por e-mail pelo diretor administrativo a pedido do pesquisador.

do regime fechado. Desde 2015, sua população carcerária nunca foi inferior a mil (1000) presos.

A área de 282.500 metros, onde a Unidade Prisional está construída, foi doada ao Estado de Minas Gerais, pelo então Prefeito da Cidade de Governador Valadares, Sr. Ronaldo Perim, em 21 de abril de 1988, que no Decreto Municipal n.º 2974 declarava a unidade como utilidade pública e desapropriava o terreno. Na época, o distrito era bastante conhecido como Distrito de Paca, sendo inclusive este termo utilizado no Decreto Municipal. Ainda na atualidade, muito se escuta dizer Penitenciária da Paca.

A Penitenciária Francisco Floriano de Paula¹³ recebeu esse nome em homenagem à memória do Exmo. Sr. Desembargador Francisco Floriano de Paula. Francisco foi Advogado, Professor, Chefe de Escoteiros, Promotor de Justiça em Curvelo, Inspetor Escolar, Vice-Reitor e Reitor do Ginásio Mineiro (Atual Colégio Estadual em Belo Horizonte). Participou da fundação e organização do Departamento de Instrução da Força Pública (hoje escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais). Participou da fundação da Faculdade de Filosofia da PUC-MG, onde também foi professor. Foi Diretor da Fazenda Escola do Florestal (Belo Horizonte). Foi o terceiro Diretor Geral da Penitenciária de Neves (Penitenciária José Maria de Alckimin).

O campo de estudo foi a Escola Estadual São Judas Tadeu que fica dentro do complexo penitenciário Francisco Floriano de Paula, situado no município de Governador Valadares – MG, Distrito de Nova Floresta. A escola oferta a EJA, modalidade que permite acesso à Educação de Jovens e Adultos que não deram continuidade aos estudos ou não tiveram oportunidade de estudar antes do aprisionamento.

2.3.1 Adentrando no campo de pesquisa

¹³ Seguem a saber os nove gestores desta penitenciária: Geraldo Gurgel Filho; Vanderlan de Oliveira Alves; Adão dos Anjos; Jacob Rodrigues Filho (duas vezes); Vidomar Fontoura Balbino; Carlos Henrique Naciff Ferreira; Danilo Marcos de Almeida da Silva Gomes; Flávio Soares de Souza; Wander Barros de Paula (atualmente).

Quando ainda cursava a graduação em Letras¹⁴ pela Universidade Vale do Rio Doce, na cidade de Governador Valadares – MG, me deparei com um cartaz na entrada da sala de aula e nele um recorte de jornal que falava da conquista da Penitenciária Francisco Floriano de Paula em relação à remição por leitura¹⁵.

Fiquei impressionado com a oportunidade oferecida aos detentos daquela unidade e ao mesmo tempo me questionava se realmente a leitura seria eficaz na formação cultural e educacional dos beneficiados. Na ocasião, a coordenadora do curso de Letras se juntou a um professor para pensar uma pesquisa de campo relacionada à remição de pena por leitura. Interessei-me, mas a proposta de pesquisa não foi à frente.

Passou-se o tempo, e então, no final do último semestre em curso, a UNIVALE abriu inscrições para o ingresso no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Gestão Territorial. Não pensei muito. Nem sabia o que me esperava. Apresentei um projeto sobre leitura no sistema prisional e fiz minha inscrição. Estudei o material proposto e aguardei o dia da prova.

Filho de mãe gari¹⁶ e pai alcoólatra, ambos com quarta série primária (dos quais tenho muito orgulho e saudades, mesmo que não vivam mais entre nós), passei a perceber que a educação era o diferencial para as boas oportunidades da vida. E foi aí que me dediquei a pensar sobre a educação e os privados de liberdade, sobre o que eles desenvolviam enquanto presos.

Muitas surpresas viriam a partir dali. Passei por todas as fases e concorri às vagas com outras tantas pessoas, diga-se de passagem, pessoas com um currículo acadêmico extenso, e eu, um graduando em Letras, sem experiências acadêmicas, mas com muita vontade de vencer. Saiu o resultado e eu era o 11º aprovado na lista dos inscritos.

Começou então o amadurecimento do projeto proposto sobre as práticas de leitura daqueles que estavam privados de liberdade. Paralelo a isso, cursava as

¹⁴ Licenciatura em língua Portuguesa/Inglês e suas respectivas literaturas. 2013-2016

¹⁵ **Recomendação n. 44** - A legislação de 2011 estabeleceu a possibilidade de remição da pena por meio do desenvolvimento de "atividades educacionais complementares". No entanto, a norma não detalhou o que seriam essas atividades complementares. Por isso, a Recomendação n. 44 do CNJ, cuja edição foi solicitada pelos Ministérios da Justiça e da Educação, definiu as atividades educacionais complementares para a remição da pena por meio do estudo e estabeleceu também os critérios para a aplicação do benefício, nos casos em que os detentos se dedicam à leitura. <http://www.cnj.jus.br>

¹⁶ Funcionária pública do SEMOV responsável em varrer e manter as ruas da cidade limpas e ajuntar resíduos.

disciplinas obrigatórias e optativas (Estudos Territoriais I e II, Educação e Cultura), dentre tantas outras. Após os créditos, estava autorizado a percorrer o então sonhado caminho do pesquisador.

Dei entrada no pedido de autorização para a pesquisa de campo junto à Secretaria de Administração Prisional (SEAP) e submeti o projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa¹⁷ (CEP). Logo em seguida, marquei a visita à unidade prisional para a entrevista com o diretor geral e a diretora de ressocialização.

O primeiro impacto como pesquisador ao adentrar em um ambiente onde a receptividade é ofuscada por pré-conceitos e desconfianças, foi ter que me sujeitar às regras de segurança do local e passar por um rígido esquema de revista, que evita a entrada de quaisquer objetos que não sejam permitidos, tais como: aparelhos eletrônicos, objetos pontiagudos e perfurantes, dinheiro, etc.

Todas as vezes que fui para o campo de pesquisa realizar as observações, estava munido de documento de identidade e carta de anuência¹⁸, emitida pela Secretaria de Administração Prisional, que permitiu minha entrada na penitenciária para a pesquisa. Porém, mesmo com essa autorização, os agentes de segurança prisional, se mostravam resistentes à minha permanência no recinto. Era notório o quanto alguns desaprovavam meu interesse naqueles que são estigmatizados socialmente. Alguns ainda me perguntavam o porquê de estudar e interessar-se por pessoas como aquelas.

Para chegar até a escola que fica dentro da penitenciária, eu passava por quatro pontos de identificação e segurança: guarita de entrada, guarita interna de identificação e registro, guarita de identificação e revista e o portão principal de acesso à escola, onde sempre tinha um agente de segurança que portava uma espingarda calibre 12 com munições menos letais.

Além da revista no quartinho¹⁹, eu precisava passar pelo núcleo de segurança que verificava o aparelho de gravador autorizado na carta de anuência a ser usado nas entrevistas. Todo o processo de revista e a verificação do aparelho gravador de voz aconteciam todos os dias de adentramento no campo para as observações.

A Escola Estadual São Judas Tadeu, campo desta pesquisa, fica no mesmo perímetro (prédio) do setor de produção da unidade prisional. Assim, todos os

¹⁷ Parecer número 2.234.220

¹⁸ Carta de Anuência que autorizou a pesquisa de campo

¹⁹ Sala onde acontecem as revistas, inclusive com detector de metal.

privados de liberdade que se beneficiam da remição pelo trabalho e também pelos estudos, chegavam ao mesmo tempo: uma turma se deslocava para o lado esquerdo²⁰ do prédio e a outra turma para o lado direito.

Sempre que os privados de liberdade chegavam ao recinto, as portas das salas da direção, secretaria e sala dos professores eram fechadas, por motivo de segurança e para que, os que ali circulassem, não intimidassem com seus olhares os profissionais da educação. Só depois de serem todos trancados é que era liberada a saída dos professores ao corredor da escola.

É importante ressaltar que todo o procedimento de condução dos reclusos acontece com segurança e respaldo legal²¹, pois chegam algemados e obedecendo ao regulamento interno prisional.

A penitenciária possui quatro pavilhões do regime fechado, sendo que nos pavilhões 1,2 e 3 os presos não são beneficiados com os estudos, porque é uma exigência do sistema prisional que os detentos passem por uma comissão avaliadora que define se esse pode ou não ter um convívio educacional/profissional. Só após ser liberado por essa comissão, ele vai para o pavilhão/bloco do benefício, que é o pavilhão 4.

A escola funciona em dois períodos que compreendem os turnos matutino e vespertino e visa proporcionar aos jovens e adultos presos o retorno e a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Os matriculados na EJA da Escola Estadual São Judas Tadeu totalizam 141 alunos, no ano de 2017, dos quais, 52 encontram-se no Ensino Médio e 89 no Ensino Fundamental. A organização escolar no Ensino Fundamental acontece da seguinte forma a saber: o 1º e o 2º períodos dos anos iniciais correspondem do 1º ao 5º ano; o 3º e 4º períodos dos anos finais correspondem do 6º ao 9º ano, concluindo assim o ciclo do Ensino Fundamental.

Durante o processo de levantamento de dados, havia 89 estudantes matriculados nos quatro períodos correspondentes aos anos iniciais e finais do

²⁰ As salas de aula ficam do lado esquerdo do prédio onde a escola está em atividade; do outro lado funciona a produção, onde os detentos trabalham na confecção de uniformes dos detentos de responsabilidade da SEAP - MG e também funciona a lapidação, que forma profissionais para trabalhar na formação e lapidação de pedras preciosas.

²¹ Sumula Vinculante 11 - Só é lícito o uso de algemas em casos de resistência e de fundado receio de fuga ou de perigo à integridade física própria ou alheia, por parte do preso ou de terceiros, justificada a excepcionalidade por escrito, sob pena de responsabilidade disciplinar, civil e penal do agente ou da autoridade e de nulidade da prisão ou do ato processual a que se refere, sem prejuízo da responsabilidade civil do Estado. (STF 2008).

Ensino Fundamental. São cinco turmas que se dividem nos turnos matutino e vespertino, sendo três turmas pela manhã e duas à tarde.

A escolha desse contexto para realização da pesquisa aconteceu a partir de uma visita que fizemos ao local, por ocasião de um evento promovido pela escola, envolvendo práticas de leituras e encenações de textos literários²². Diante da satisfação demonstrada pelos alunos em participar dessas atividades, interessei-me por compreender a relação do sujeito preso com as práticas de leitura.

A dificuldade de se inserir no território da prisão é narrada em outros estudos, nos quais os pesquisadores argumentam sobre os desafios normalmente encontrados no processo de pesquisa (NONATO, 2010; JULIÃO, 2016; SOUZA, NONATO e BICALHO, 2017).

A leitura desses textos mostra que as dificuldades de acesso estão ligadas às questões de segurança e disciplina. Há uma burocracia que regula o conhecer esse espaço, adentrar ou tornar-se um participante ativo em atividades, por exemplo, de educação. As dificuldades de inserção nesse espaço contribuem, segundo Nonato (2010), para a produção da invisibilidade desses sujeitos, em função de um pensamento abissal que produz a inexistência que se estende para além do tempo do aprisionamento.

2.3.2 Sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos deste estudo, 11 estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, matriculados no Ensino Fundamental da Escola Estadual São Judas Tadeu, que fica dentro da Penitenciária Francisco Floriano de Paula/Governador Valadares - MG.

Segundo dados estatísticos do INFOPEN (2016), os sujeitos que cumprem pena de restrição de liberdade nas unidades prisionais do Brasil, na sua maioria são indivíduos de pele negra, de baixa renda e pouca escolarização; foi o que pudemos também comprovar na penitenciária onde realizamos a pesquisa, junto aos onze sujeitos que nos permitiram contar como suas práticas de letramento se desenvolvem no território da prisão.

²² Feira Científica e Cultural, culminando com a formatura dos alunos do 3º período dos anos finais.

Percebemos, então, que essa situação econômica e social desprivilegiada, que envolve esses sujeitos, também constitui fator determinante para torná-los privados de liberdade, fortalecendo a situação de opressão. Em respeito à privacidade dos sujeitos, decidimos nomeá-los com nomes de pedras preciosas, simbolizando assim valores, apreço, estima e credibilidade aos envolvidos nas entrevistas.

Ametrino, o primeiro a ser entrevistado, um jovem de vinte e seis anos de idade, que se encontra no 3º período dos anos finais; olhar marcado pela desconfiança, porém se sente à vontade para falar sobre a leitura que realiza no território da prisão, ou seja, na escola e na cela onde passa o maior tempo no cumprimento de sua pena. Ametrino estudou até a sétima série e teve a oportunidade de conhecer Portugal, onde trabalhou por um tempo. Resolveu vir para o Brasil e acabou se envolvendo na vida do crime.

O segundo a ser entrevistado foi o estudante, Citrino, quarenta e seis anos de idade, matriculado no segundo período dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a entrevista, mostrou-se “uma pessoa de pouca instrução”, inseguro e depressivo. Citrino relatou estar matriculado na escola há dois meses e que levaria essa experiência para a vida toda, pois estudara durante a infância até a segunda série primária e, por motivos de distância e por ajudar nas tarefas laborais de sustento da família, não pode continuar os estudos.

Berilo, o terceiro na entrevista, vinte e sete anos de idade, matriculado no terceiro período dos anos finais da EJA e cumprindo pena de restrição de liberdade nessa unidade penitenciária há dezoito meses, mostrou-nos uma pessoa mais articulada, menos tímida e alegre. Estudou até a quinta série e por motivos de trabalho não deu continuidade aos estudos. Ele nos relatou ser de família rural, humilde e precisou trabalhar desde sua infância para ajudar em casa. Porém, acabou sendo preso ao se envolver na vida do crime. Está matriculado na escola há quatro meses.

O quarto a ser entrevistado foi o estudante, Esfênio, vinte e oito anos de idade, matriculado há dois meses no 2º período dos anos iniciais. Relata dificuldades com a leitura pela falta de oportunidade de estudo. Morador de zona rural, deixou a escola antes de concluir a terceira série primária, pois, em seus relatos, disse que precisava percorrer 12 km de estrada de chão para chegar à escola. Diante da dificuldade, optou por ajudar os pais na roça ao invés de continuar os estudos.

Jacinto, trinta e oito anos de idade, quatro deles cumprindo pena por homicídio. Há seis meses se encontra matriculado no terceiro período dos anos finais; esse foi nosso quinto entrevistado. Muito articulado, de aparência alegre, corpo robusto, olhar desconfiado e sempre tentando colher alguma coisa, demonstrou duvidar de que eu estava ali para levantar informações pertinentes à sua condenação. Falou de seu arrependimento do ocorrido, falou de sua profissão como lapidário e de algumas experiências vividas; só então se abriu para falar sobre suas práticas de leitura.

Citrino, o sexto aluno entrevistado, está matriculado há oito meses na escola. Atualmente cursa o 2º período dos anos iniciais; estudou até a 2ª série primária, fora da prisão. Demonstrou ser pacato, sério, fechado, tímido e disse evitar eventos de leitura propostos pela escola, declarando, assim, que as leituras religiosas são as preferidas.

O aluno Rubi, sétimo entrevistado, tem vinte e seis anos de idade e está matriculado no 1º período dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta ser uma pessoa alegre, descolada e muito atenciosa. Já passou por outras unidades prisionais, porém foi nessa unidade que teve a oportunidade de estudar e desenvolver suas práticas de leitura. Foi, a partir da escola na prisão, que aconteceu sua escolarização, pois, segundo Rubi, não teve oportunidade de frequentá-la antes.

Quartzo, de vinte e nove anos de idade, foi o oitavo entrevistado. Está matriculado no 3º período dos anos finais, demonstra pouca habilidade com a oralidade, declara ser criado na roça, esquece com frequência o que está para falar e demonstra dificuldade de interpretação. Estudou na escola da unidade por quatro anos e perdeu o benefício dos estudos por motivos de infrequência e indisciplina. Reconquistou a oportunidade há um mês. Por ser de zona rural, declarou ter “crescido trabalhando” e que a escola ficava longe de sua residência.

Euclásio, 4º período dos anos finais, nono entrevistado. Rosto sofrido, demonstra um quadro depressivo, por ter sofrido perdas de familiares enquanto recluso, porém pensa positivo. Não conseguiu priorizar os estudos enquanto adolescente/jovem, pois necessitou trabalhar desde cedo. Foi noticiado da morte do filho enquanto preso e sofreu com a traição e separação da esposa. Relatou que se apegava aos conselhos da primeira professora que teve na escola do sistema prisional, de que os estudos são essenciais para a formação profissional.

O décimo a ser entrevistado foi o estudante matriculado no 2º período dos anos iniciais, aqui denominado Ônix. De olhar receoso, demonstrou medo de se expressar, conversava sempre manso e tímido. Trabalhador rural de quarenta e dois anos de idade que se encanta com leituras infantis. Por motivos já antes citados por outros estudantes, a vida sofrida dos pais na roça e a falta de recursos, fez com que estudasse enquanto criança somente até o primeiro ano primário, no ano de 1987 e logo se posicionasse para o trabalho no campo.

O décimo primeiro aluno a ser entrevistado foi o Diamante, de cinquenta anos de idade, matriculado no terceiro período dos anos finais. Com histórias incríveis e sempre com gratidão em seu modo de se expressar em relação às oportunidades de leitura que teve no território da prisão, encanta quem disponibiliza tempo em escutá-lo. Senhor Diamante passou por várias unidades prisionais da federação, porém foi nessa unidade, conforme descreve, que encontrou os eventos necessários para que suas práticas viessem a florescer.

Como a pesquisa lidou com pessoas, logo, corremos risco de ações e reações emocionais, tais como: indignação com o tratamento recebido no ambiente prisional; lembranças do passado escolar que podiam trazer algum mal-estar; dificuldades ou insegurança quanto à resposta a ser fornecida no momento da entrevista.

Além disso, corremos o risco de lidar com conflitos entre o que realmente pensa o entrevistado e o que acredita que deve ser respondido. Nesse caso e para que fosse garantida a integridade, tanto da pesquisa quanto do entrevistado, oferecemos ao sujeito a decisão de não mais participar da pesquisa, caso assim decidisse, conforme orientação expressa no Projeto submetido ao CEP.

O trabalho foi desenvolvido tendo em vista, portanto, onze (11) sujeitos leitores, todos alunos frequentes da escola na Penitenciária. Aqui ressaltamos e confirmamos os dados do INFOPEN que mostram a realidade do encarceramento no país, na sua maioria de negros, pessoas de baixa renda e analfabetos. Dos entrevistados, 7 são negros, 4 são pardos e todos os 11 com baixa escolaridade e renda insuficiente para a sobrevivência (BRASIL, 2016).

Durante o período da pesquisa, utilizamos dois instrumentos para coleta de dados:

- Registro em diário de bordo das observações durante a inserção do pesquisador no campo de pesquisa; momentos em que se teve contato

com as dinâmicas de práticas leitoras na escola, dentro da Penitenciária.

- Entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro pré-definido. Realizamos entrevista individual com onze sujeitos. Essa foi elaborada com o objetivo de identificar a relação que o sujeito, privado de liberdade, estabelece com a leitura durante o aprisionamento.

Esses instrumentos de coleta de dados foram pertinentes, a fim de que pudéssemos cruzar informações sobre os sujeitos da pesquisa, buscando entender a relação que estabelecem com a leitura de um modo geral e a leitura na prisão. As práticas de leitura propostas pela escola têm atenção específica neste estudo; excluimos do nosso foco os livros e textos utilizados com finalidade didática.

2.3.3 Sobre os Procedimentos de Coleta de Dados

A observação definida para este trabalho e relatada em diário de bordo teve como objetivo perceber as interações estabelecidas e o grau de envolvimento do estudante com as atividades de leituras que são propostas pela escola. Durante essa observação, participamos das atividades, tornando-nos, efetivamente, parte da interação do grupo, quebrando assim uma possível desconfiança causada pela presença de alguém estranho.

A observação, segundo Marconi e Lakatos (1999, p.90), “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”. Entendemos que a observação e a entrevista combinadas, poderão proporcionar um conjunto de informações importantes sobre essa relação do sujeito recluso com as práticas de leitura.

Segundo Flick (2004), são necessários planejamento e registro metódico para que a observação tenha validade científica; caso contrário, ela se tornaria sem efeito e cairia no descrédito. O Planejamento das observações se dará a partir das seguintes questões: por que observar? Para que observar? Como observar? O que observar? E quem observar?

Em relação à entrevista, Richardson (1999) afirma que, para o pesquisador obter dados e informações sobre o objeto que enriquece o trabalho de pesquisa, significa ir além das descrições das ações, incorporar o que o sujeito diz. Para tal estudioso, “entre e vista. Entre, indica relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Vista, refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo” (RICHARDSON, 1999, p.207).

Segundo Flick (2004), a entrevista semiestruturada é aquela que possui questões predefinidas que direcionam e subsidiam o entrevistador na condução da entrevista. É um tipo de entrevista que possibilita certa liberdade ao entrevistador para colocar outras questões além das já propostas no roteiro de entrevista e explorar outros argumentos que surjam durante esse procedimento.

A princípio, identificamos a situação socioeducacional dos sujeitos da pesquisa por meio das observações feitas durante a pesquisa de campo, realizada nos meses que compreendem julho a outubro de 2017, nos diferentes horários dos turnos matutino e vespertino. A partir desse material, levantamos as seguintes informações: idade, situação civil, nível de escolaridade, quantas escolas já frequentou, tempo de aprisionamento e informações relacionadas à leitura.

A partir das observações das/nas aulas, fomos amadurecendo um roteiro para a entrevista com os alunos, que poderia nos possibilitar um diálogo aberto, deixando assim os entrevistados mais à vontade para falar um pouco sobre o envolvimento com a leitura, seja ela dentro ou fora do espaço escolar e no contexto prisional.

Nossa entrevista foi feita baseada em um roteiro contendo questões relacionadas às situações, à escolha de leituras e às interações do sujeito com a leitura naquele espaço. A entrevista teve o seguinte roteiro, mas foi conduzida como uma conversa entre entrevistador e entrevistado.

- a) Você gosta de ler? Se sim, qual a sua preferência de leitura?
- b) O que você tem lido recentemente?
- c) O que mais o atrai e chama a atenção nas leituras?
- d) Fale sobre as oportunidades de leitura que você teve antes de se matricular na escola. Caso se sinta à vontade, fale a respeito das leituras feitas no seu alojamento.
- e) A escola proporciona oportunidades de leitura? Se sim, fale sobre elas.
- f) Você lê com frequência? Quantos livros você já leu?

- g) Por que você lê aqui na prisão?
- h) Para que você lê?
- i) Você pretende continuar lendo, mesmo depois de terminar os estudos? Porquê?
- j) Você pode relatar alguma mudança depois de desenvolver suas práticas de leitura?
- k) Qual sentimento a leitura lhe proporciona? Fale um pouco sobre isso.
- l) Fale um pouco sobre sua relação com a leitura. Essa prática tem ajudado você de alguma forma? De que maneira?

A entrevista foi realizada individualmente, com cada sujeito, em local reservado e de acordo com autorização da SEAP, através de carta de anuência. Para isso, o estudante foi convidado a se acomodar em uma sala reservada, dentro do perímetro de segurança da escola. Apesar de flexível, o tempo previsto para que o aluno participasse da entrevista foi de, aproximadamente, 30 minutos.

Todo o processo aconteceu nas dependências da escola, que fica no perímetro de segurança da Penitenciária. Por ser um ambiente educacional, possui um espaço mais agradável, mesmo mantendo a presença de agentes de segurança e seus aparatos legais para a execução do trabalho (grades, cadeados, instrumento de menor potencial ofensivo para a contenção de conflitos, etc.); ainda assim, apresenta-se como um espaço aconchegante e receptivo.

A escolha dos 11 sujeitos a serem entrevistados foi feita por meio de observações. A cada dia, a cada contato, a cada convívio, a cada afinidade, fomos percebendo como os sujeitos lidavam com a leitura durante as aulas e as referências que faziam a livros lidos. Interessamo-nos em entrevistar aqueles que nos pareciam ter uma atitude ativa em relação à leitura. Além disso, procuramos selecionar jovens e adultos que estavam em diferentes períodos na escola; assim, escolhemos os entrevistados de maneira a mesclar as idades, experiências de vida e níveis de escolaridade.

2.3.4 Análise dos dados

Para análise dos dados coletados, mobilizamos dois conceitos que envolvem o letramento: evento e prática. Durante o tempo de releitura de todo material colhido no período das observações e das entrevistas, percebemos como os eventos de letramento iam surgindo, de que maneira eram apresentados aos alunos, e a partir daí, observamos as práticas de letramento desses sujeitos em situação de prisão, nos diferentes espaços/ambientes propostos a eles.

Street (1995) apresenta dois enfoques sobre o letramento: o ideológico, como práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita num contexto geral, e o autônomo, como as habilidades individuais do sujeito. No processo de letramento ideológico é proposto uma prática social com base no que já foi construído pelo sujeito. O letramento acontece a partir do sujeito e para o sujeito, predominando uma ação de controle e poder de suas habilidades individuais, ou seja, esse tipo de letramento acaba envolvendo a autonomia do sujeito e lhe confere uma identidade.

Assim, para que as práticas se desenvolvam, é necessária a criação de situações oportunizadoras, que levem os sujeitos a esse movimento. Heath (1986) define o evento de letramento como situações em que a escrita está presente entre os participantes e os processos interativos, desenvolvendo assim, um papel fundamental para a realização de atividades na sociedade como um todo.

Kleiman (1995, p.40) nos diz que os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. A autora se apoia nas contribuições de Heath (1986), confirmando, assim, o que foi dito no parágrafo anterior.

Já as práticas de letramento compõem no envolvimento dos participantes com o evento, através de comportamentos, expressões e até mesmo concepções sociais (Street 1995; Kleiman 1995; Soares 2004).

A partir do entendimento desses dois conceitos, retomamos a linha de raciocínio do primeiro parágrafo, em que dizíamos sobre os materiais a serem analisados. Relendo o material, fomos percebendo os eventos propostos pela escola e pela unidade prisional e as práticas dos sujeitos que se relacionavam com esses eventos.

Organizamos um quadro com os eventos encontrados e como as práticas iam sendo mostradas no decorrer das observações e das entrevistas. Interessante ressaltar que estamos nesta pesquisa lidando com um público que sofre com o

cerceamento de liberdade e isso implica liberdade de expressão, liberdade de olhar e até mesmo de gesticular.

Na tabela abaixo, apresentamos um recorte do levantamento feito e a organização de um quadro²³, com o evento “Leitura no Alojamento”, fragmentos das práticas que apreendemos e o que essas práticas nos motivaram a refletir sobre “território”.

Tabela 1. Recorte do quadro de análise.

EVENTO	PRÁTICA	TERRITÓRIO
Leitura no alojamento	<p>Ametrino: Aí você entra no livro. Conversando com o autor, eu tenho um assunto para terminar com ele, conversando comigo.</p> <p>Rubi: Viaja naquela leitura, vai com ela. Distrai a mente para não pensar que está preso. Aí você sai um pouco desse mundo aqui e entra no mundo daquela leitura ali, daquela ideia ali, é uma oportunidade de liberdade, de liberdade mental no caso, não corporal, mas você fica com o pensamento na história, entra no livro e esquece esse mundo aqui. Porque tá naquele lugar, Nossa Senhora, a gente tem que espairer, então lendo alguma coisa você mais leve, aprende mais. Dentro da cela é para espairer a mente, lê e entende alguma coisa no livro.</p>	<p>Representação e subjetividade Produto da apropriação e valorização simbólico/cultural</p> <p>O sujeito que se (re) territorializa</p> <p>Multiterritorialidades</p> <p>Representatividade</p>

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Na análise, fomos percebendo como os alunos entrevistados interagem com a leitura no território escolar e no território da prisão, e como se viam e se envolviam na leitura nesses ambientes/espacos onde a liberdade é cerceada.

Organizamos esse exercício de análise em dois capítulos: no capítulo dois apresentaremos a leitura no território da prisão e no capítulo três, os significados

²³ A organização desse quadro foi inspirada na Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada: GÊNERO E MATEMÁTICA(S) – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas, tendo como autora Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (SOUZA, 2008).

que encontramos nas práticas de letramento analisadas e os territórios simbólicos que nelas apreendemos.

3 A LEITURA NO TERRITÓRIO DA PRISÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o que apreendemos sobre o acesso dos sujeitos à leitura na prisão. Tomamos como referência os eventos de letramento que selecionamos e os modos como os sujeitos interagem com e nesses eventos. Tomando a prisão como um território, como argumentado, buscamos as barreiras visíveis e invisíveis que coíbem o acesso à leitura, como também, o modo como esse território amplia ou cerceia, as práticas de letramento de homens, nesse contexto.

3.1 ACESSO À LEITURA NO TERRITÓRIO DA PRISÃO - BARREIRAS VISÍVEIS E INVISÍVEIS.

Que materiais podem ser lidos na prisão? Onde se lê? Quem lê? Como? Como o território da prisão cerceia, por meio das barreiras visíveis e invisíveis o acesso à leitura? São essas as questões que nos mobilizam nesta escrita.

Se pensarmos que a leitura é também um território, podemos dizer que a entrada nesse território não é acessível a todos. Na verdade, nem todos os sujeitos em situação de aprisionamento têm acesso a textos escritos, pelo simples fato de estarem na condição de não alfabetizados. Os primeiros sujeitos dela excluídos são as pessoas “analfabetas”, contrariando o que Magda Soares diz sobre o letramento, que é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Lançamo-nos, portanto, ao desafio de restabelecer aos alunos da escola na prisão, o direito à educação, ao aprendizado, ao uso das tecnologias propostas pela agência por excelência, que é a escola.

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2011, p. 97).

Durante a pesquisa de campo, observando a sala de aula, foi possível identificar as barreiras impostas a esses sujeitos. Os materiais utilizados nas disciplinas pelos alunos eram deixados no término das aulas em um armário escolar, ou seja, cadernos, livros, canetas e lápis, não seguiam com eles para o alojamento, provocando assim um desânimo nas produções escritas.

Em uma das observações, percebemos o encanto do estudante com o material, que ao término da última aula, pediu para levar a pasta com os materiais usados na disciplina e foi informado de que não era permitido fazê-lo, pois os agentes prisionais alegam que o acúmulo de material no alojamento é prejudicial para os procedimentos de segurança.

Assim, como pesquisadores, indagamos: como o sujeito pode ter acesso à leitura, (mesmo que com algumas restrições) se é impedido de utilizar a escrita no alojamento, por meio da privação aos materiais escolares em momentos ociosos?

Aqueles que sabem ler (alfabetizados, ou cursando os demais períodos do Ensino Fundamental) podem ler qualquer material? Não mesmo; tudo passa pelo controle interno dos responsáveis²⁴ que indicam e orientam sobre as possíveis leituras a serem realizadas no ambiente da prisão, como pudemos constatar nos eventos de letramento, situações nas quais a relação com a leitura e a escrita se fazem presentes (STREET, 1984; SOARES, 2003).

Foram 10 os eventos capturados durante a pesquisa de campo: o acesso à contagem de tempo, o projeto Maiores Leitores, o Chá Literário, a Leitura Itinerante, os cartazes, as cartas e as mensagens (denominadas Catú's), jornais religiosos, projeto de remição por Leitura, leitura individual/dispersão e leitura no alojamento.

²⁴ NEP – O Núcleo de Ensino e Profissionalização da Unidade Prisional, subordinado ao Diretor de Atendimento ao Preso, é responsável por garantir o acesso dos presos às atividades educacionais em geral, bem como aos cursos de capacitação e profissionalização, sendo constituído pelos seguintes profissionais: Pedagogo na condição de Coordenador e Assistente Executivo de Defesa Social / Auxiliar Administrativo, aos quais cumpre desempenhar as atividades administrativas relacionadas ao papel institucional do Núcleo de Ensino e Profissionalização.

3.1.1. Acesso à contagem de tempo

Nas unidades prisionais, as pessoas privadas de liberdade podem ter acesso à contagem de tempo/acompanhamento jurídico processual, desde que solicitado. Esse é um registro escrito de grande interesse dos presidiários, visto que, através dele, podem acompanhar o tempo que ainda lhes resta para o cumprimento da pena condenatória. É muito comum que periodicamente peçam seus documentos processuais para poderem conferir a contagem de tempo.

No campo de pesquisa, foi possível identificar este evento e as interações decorrentes desse processo de busca e conhecimento da situação penal, em que a escola não interfere/participa diretamente, por não ter acesso aos catu's que são entregues aos Assistentes Jurídicos (ATJ's)²⁵. Porém, participa indiretamente por subsidiar o acesso ao letramento, à alfabetização, possibilitando àqueles que antes não liam e nem escreviam, a oportunidade de ler e interpretar os documentos da instituição penal.

Percebemos durante as observações que um estudante levou um documento de contagem de tempo para a sala de aula. Acreditamos que o tenha levado buscando entender, conhecer as informações e esse movimento é uma prática de letramento, mas não se transforma em uma prática de letramento escolar, por não sofrer interferência direta dos professores e/ou outros profissionais da educação.

3.1.2. Projeto maiores leitores

O Projeto Maiores Leitores é um movimento que partiu do desejo de transformação da realidade dos matriculados na escola que antes, segundo uma das professoras, demonstravam pouco interesse pela leitura. A professora Néctar²⁶,

²⁵ ATJ's: são os assistentes jurídicos, disponibilizados pela instituição prisional que acompanham os processos penais dos presos. Quando solicitados, dão assistência aos reclusos, que recebem orientações e informações sobre as penas condenatórias.

²⁶ Aqui nos reservamos o direito à privacidade da professora e demos a ela um nome fictício que nos remete a um líquido açucarado, indicando a doçura que identificamos nela ao se relacionar com os alunos reclusos.

também bibliotecária, junto com o ex-aluno que cumpre pena de restrição de liberdade em regime fechado, pensaram um projeto e o apresentaram ao pedagogo da instituição, que conferiu credibilidade aos envolvidos, aprovando-o e desenvolvendo-o.

O projeto disponibiliza aos estudantes da escola na prisão diferentes obras para a apreciação da leitura. As leituras são comprovadas através da escrita e das rodas de conversa que acontecem no decorrer do semestre. Aquele que comprova ter lido uma quantidade maior de obras é condecorado com uma celebração e um diploma, iniciativa que passou a incentivar os demais a lerem, conforme nos relata Rubilita²⁷.

Acompanhamos o projeto durante um tempo e percebemos a fragilidade e o controle de acesso aos livros e ao espaço da biblioteca. Os alunos enfrentam as barreiras invisíveis do cerceamento da leitura, em que não lhes é proporcionado o acesso direto aos livros na prateleira da biblioteca. A escolha dos livros a serem lidos passa primeiro pela triagem de segurança que seleciona o que é permitido ou não.

Os livros chegam até os leitores através do carrinho da biblioteca, que é levado com determinados livros, e a partir desses já selecionados, eles escolhem o que querem ler. Esse processo de escolha de livro, amplia a possibilidade de leitura, porém, restringe a escolha e o acesso do sujeito à leitura.

Entendemos que o sujeito na prisão não pode ser impulsionado à leitura que venha gerar revolta, indisciplina, porém, o sujeito na prisão precisa ser subsidiado, amparado a entender que suas escolhas podem mudar seu futuro. Esse movimento é também um letramento.

3.1.3 Chá literário

O chá literário acontece nas salas de aula, devido ao cerceamento, pois mesmo sendo uma escola, esta se encontra num ambiente de prisão e a segurança

²⁷Usaremos para o recluso responsável pelo cuidado do acervo da biblioteca o pseudônimo de “Rubilita”, respeitando assim sua identidade e para representar o valor que o mesmo relata ter a biblioteca para si e para os demais reclusos, mesmo estando em ambiente em que a liberdade é cerceada.

é posta em primeiro lugar. Cada professor utiliza seu horário para propor boas leituras e rodas de bate-papo com os estudantes. Durante a pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de presenciar o *convívio em um* desses momentos, com *comes e bebes* durante as exposições das obras, autores e discussão de ideias sobre a leitura.

Nesse caso, a leitura se amplia no território escolar; observamos que nos chás literários não existem barreiras impostas nos diálogos, nas posturas e nas expressões. Essas barreiras ficam do lado de fora da grade que separa os estudantes de uma outra realidade que é o cerceamento da liberdade e de posturas corporais, uma vez que o recluso tende a andar de cabeça baixa e de mãos para trás, como forma de sujeição às normas internas do sistema prisional.

Sobre a participação nesse momento, um estudante assim se manifesta durante a entrevista, remetendo-se às oportunidades das rodas de conversa no chá literário:

“(...) apesar de a gente não conseguir falar as coisas super corretas, mas até mesmo pra você se expressar pra uma pessoa, expressar do seu jeito de falar, escrever; você abre sua mente, através da leitura você consegue expressar uma palavra que a pessoa merece ouvir”. (ÔNIX)

3.1.4 Leitura itinerante

A leitura itinerante é aquela que alcança não somente os que estão na escola, mas também aqueles que por algum motivo não estão matriculados nela. O carrinho da biblioteca percorre o corredor da escola e vai até os alojamentos/pavilhões, levando diferentes obras e livros para serem emprestados aos reclusos, que muitas vezes são incentivados pelo bibliotecário a escolherem livros que vão ao encontro de situações vividas por eles.

Todas as quartas-feiras esse mesmo carrinho vai até as grades que dão acesso às salas de aula para que sejam disponibilizados livros também àqueles que estudam, incentivando assim a leitura no alojamento.

Os relatos nas entrevistas nos mostram o quanto as leituras no alojamento ajudam muitos reclusos a preencherem o tempo ocioso na cela, na melhoria do

vocabulário, na quebra da rotina das conversas no banho de sol, como nos mostra Ametrino em suas palavras:

“A leitura me ajudou bastante no meu diálogo, na minha conversa, eu conversava com bastante gíria, eu aprendi a conversar mais, ajudou bastante em meu vocabulário e na minha escrita (...) é tipo uma ressocialização pra nós porque nós não tem muita comunicação com o mundo, com o externo sem ser nossa família (...) muda um pouco a rotina da nossa conversa no bloco, que às vezes é muito falar de morte, falar que vai fazer, ou o que deixou de fazer, coisas maléficas e aqui já é coisa mais tranquila, nós conversa de boa (...) e depois eu vi que as leituras tava ajudando demais a pagar minha cadeia, porque eu tava muito só, é um tipo, uma questão solitária que a gente vive, a gente não quer tá conversando com a pessoa por causa dos assuntos que eles toca, então a gente tenta se afastar um pouco e nesse afastar eu tava muito isolado, eu comecei a pegar os livros e fiquei mais tranquilo, resolvi meus compromissos”.

Colhendo as palavras do estudante Ametrino, que é um recluso do pavilhão do benefício, da unidade prisional onde desenvolvemos as observações em sala de aula, podemos perceber o quanto esse acesso à leitura, essa possibilidade, mesmo que monitorada e até mesmo limitada pelas questões de segurança, pode ajudar na manutenção da saúde mental dos reclusos.

O mesmo estudante, ao ser questionado sobre a contribuição da leitura no alojamento para as horas ociosas, nos diz que a leitura o “ajuda bastante no nada pra fazer, e nesse nada pra fazer, você acha o gosto pela leitura”, mostrando a importância do incentivo à leitura nos ambientes prisionais, que por inúmeras razões, pode se tornar um espaço adoecedor.

3.1.5 Cartazes

Os cartazes são notados logo na entrada do corredor da escola, nas paredes, nos cavaletes, dentro das salas de aula. Deparamo-nos com vários escritos pelos professores e pelos estudantes, uns com conotações poéticas, outros com frases motivacionais. O importante é que os cartazes nos pareçam uma impressão da identidade educacional, que não poderia ser reproduzida pelos homens no alojamento, mesmo na condição de alunos da EJA.

Assim, o espaço que antes era rodeado por grades e cadeados, passa a ter nova aparência; novas expectativas são expressas pelos olhares dos estudantes ao

chegarem na escola. Presenciamos em um dia de observação, a satisfação de um estudante ao perceber que seus cartazes em forma de tela de arte estavam expostos nos corredores da escola que dão acesso à sala de aula.

E a professora Flor do Campo²⁸, com seu olhar de quem quer cuidar, educar, propiciar cultura, letramento aos alunos, os acompanhava pela janela da sala dos professores, pois não é permitido aos servidores o convívio com os estudantes fora da sala de aula. As portas, como já relatado, ficam fechadas até que os detentos entrem para as salas de aula.

3.1.6 Os catu's

As cartas e as mensagens (denominadas Catu's), também estão presentes no convívio, tanto dos estudantes como dos reclusos que não frequentam a escola. Presenciamos estudantes trazendo catu's para o pedagogo responsável junto à escola, dos assuntos relacionados à oportunidade de estudo, pedindo atenção sobre a chance de vagas para estudar na escola.

Em observação, nas entrevistas, percebemos alguns movimentos entre os alunos sobre a escrita de cartas/mensagens para esposas e familiares. Por exemplo, o estudante Diamante nos contou que sempre escreve mensagens para os familiares de outros detentos; ele se considera um vencedor por poder ajudar os outros e se beneficiar da escrita:

“(...) sabe que às vezes assim lá no bloco, o lado familiar, emocional, marital, amoroso do preso assim muito particular de cada preso né, mas a gente tem tanta amizade assim, as pessoas conhecem tanto a gente assim que a gente é um cara bastante conhecido sabe, a gente é conhecido aqui pelos modos, a gente é sobrevivente sem guerra... então eles, desde da cadeia de Valadares, é cara lá com problemas com a esposa, a mulher não tá vindo me visitar e tal, escrevi uma carta lá, uma chorona né, me dão nome da sua esposa aí, era uma carta de reconciliação e tal, a gente tem aquela facilidade, nem cultura pra isso a gente tem (...)”.

Também o estudante Ônix diz gostar da Língua Portuguesa, pois essa disciplina o ajuda a ler e entender o que mais gosta de receber na prisão, as cartas:

²⁸ Referimo-nos a essa professora como Flor do Campo, por nos remeter aos bons aromas do campo e ao aconchego, por demonstrar empenho e acolhida aos alunos reclusos.

“o português é minha preferência, quando eu recebo carta, porque eu gosto muito de ler carta...”

Desse modo, é muito comum nos registros manuscritos que os homens em situação de aprisionamento recebam e elaborem o chamado “catu”. E o que seria? Na linguagem do aprisionado, os “catu’s” são mensagens (semelhantes ao bilhete) que os privados de liberdade usam para se comunicar e pedir atendimento junto ao inspetor de segurança, funcionários da diretoria e da enfermagem.

Segue uns exemplos capturados na inserção no sistema prisional.

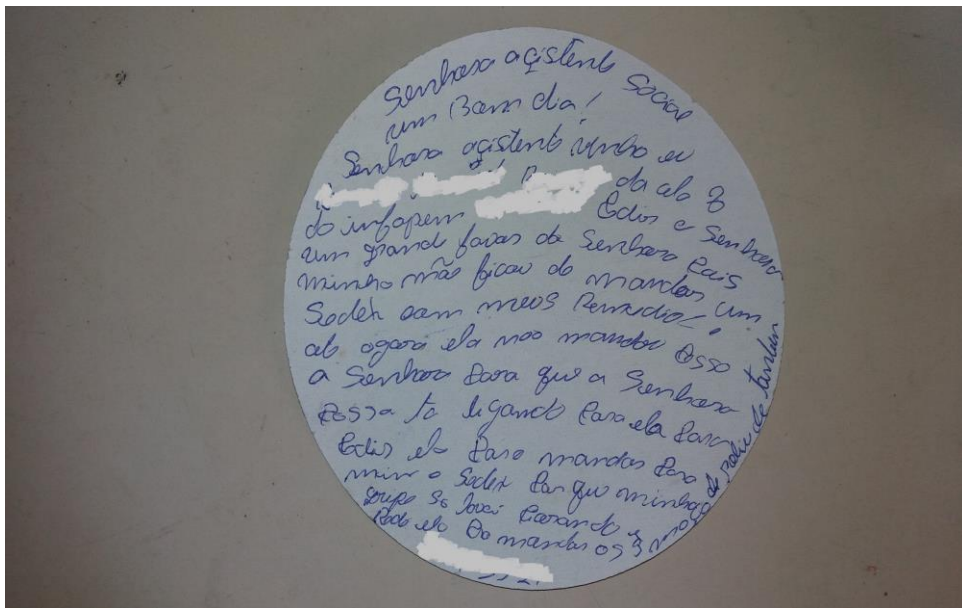


Figura 1. Exemplo de Catu (mensagem)
Fonte: Sistema Prisional – Pesquisa de campo

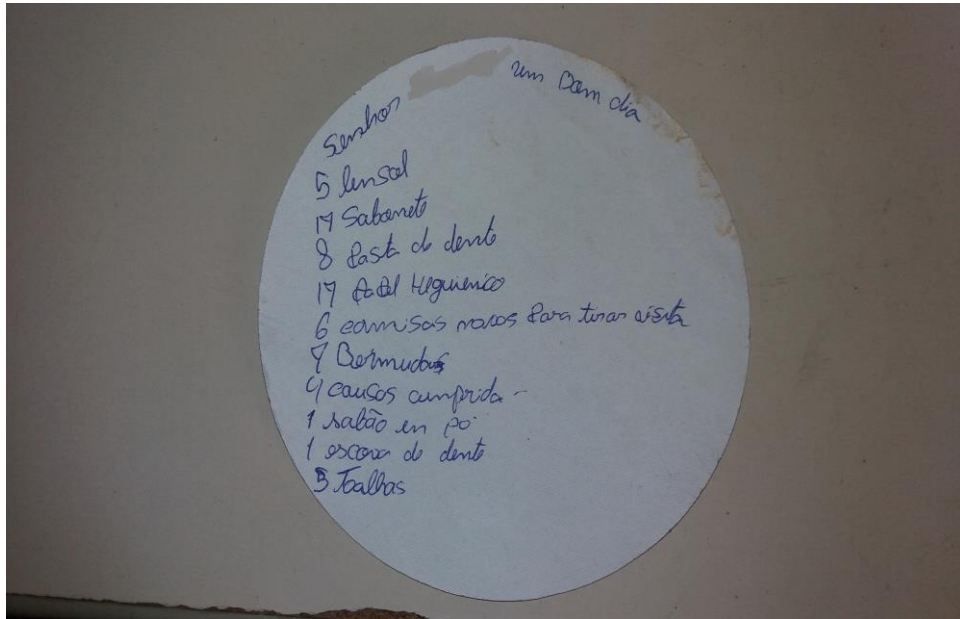


Figura 2. Exemplo de Catu
 Fonte: Sistema Prisional – Pesquisa de campo

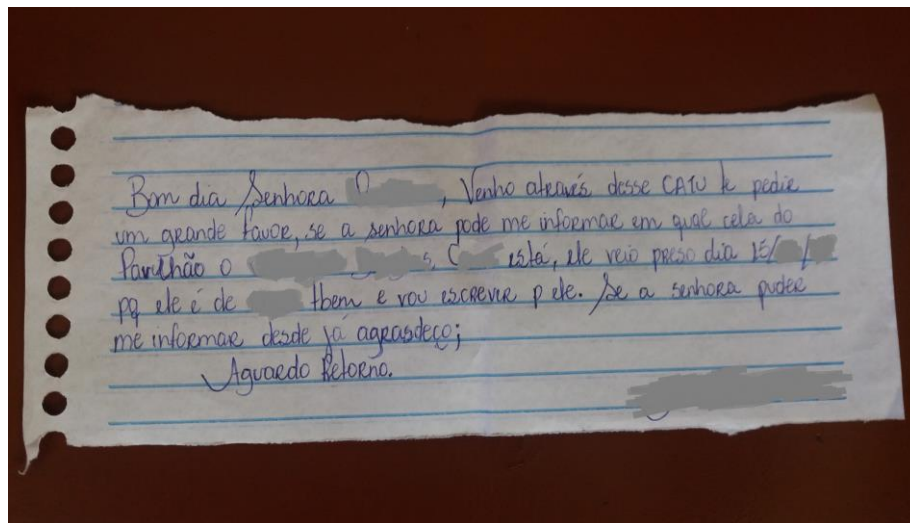


Figura 3. Exemplo de Catu
 Fonte: Sistema Prisional – Pesquisa de campo

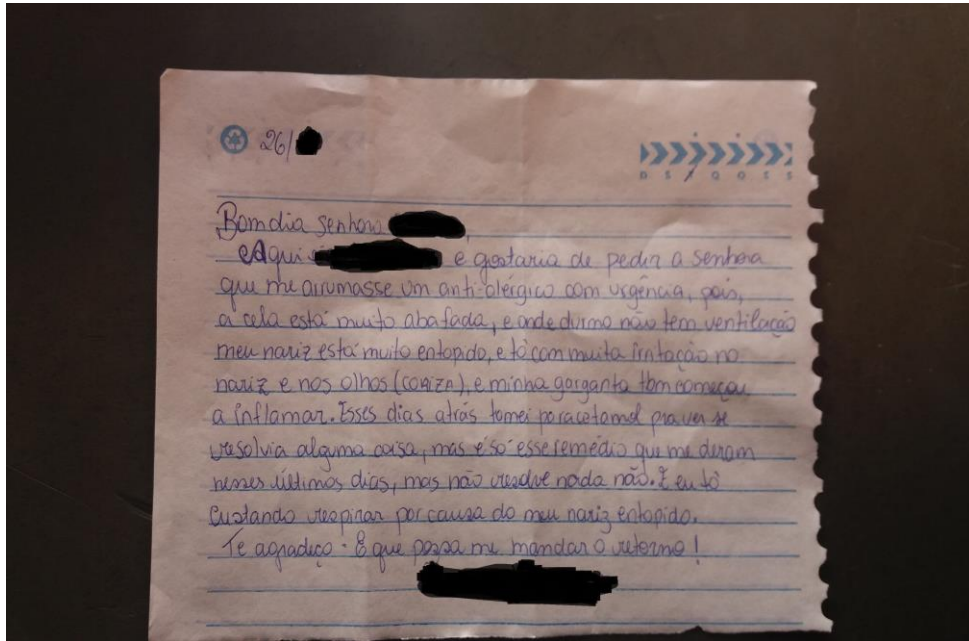


Figura 4. Exemplo de catu
 Fonte: Sistema Prisional – Pesquisa de campo

3.1.7 Jornal religioso

Dos impressos publicitários, apenas os jornaizinhos religiosos são permitidos de serem divulgados entre os presos. Normalmente são mensagens de conforto espiritual àqueles que se encontram em situação de reclusão.

Geralmente, a pastoral carcerária e algumas instituições religiosas adentram a unidade prisional para levar conforto espiritual aos detentos, estimulá-los à oração e reflexão, e com isso, deixam com eles alguns escritos motivacionais religiosos, que muitos chamam de jornalzinho religioso.

Porém, as celas, por serem úmidas e com pouca iluminação, são propícias ao acúmulo de bactérias/fungos que causam alergias. O acúmulo de materiais nas celas não é permitido, visando à saúde dos detentos. Assim, as escritas religiosas deixadas pelas visitas são recolhidas em um período combinado entre a coordenação da unidade e os detentos.

3.1.8 Projeto de remição por leitura

A remição de pena está prevista na Lei n. 7.210/84 de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 1984) e está relacionada ao direito assegurado na Constituição Federal de individualização da pena. Assim, as penas devem ser justas, proporcionais e particularizadas, levando em conta a disposição à ressocialização demonstrada pelo apenado por meio do estudo.

A possibilidade de remir a pena por meio da leitura já é realidade em diversos presídios do país. De acordo com a Recomendação n. 44, de 26/11/2013 (BRASIL, 2013), do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a remição pela leitura deve ser estimulada como forma de atividade complementar, especialmente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional.

Para isso, há necessidade de elaboração de um projeto por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, visando à remição pela leitura, assegurando, entre outros critérios, que a participação do preso seja voluntária e que exista um acervo de livros dentro da unidade penitenciária. Segundo a norma, o preso deve ter o prazo de 22 a 30 dias para a leitura de uma obra, apresentando ao final do período uma resenha a respeito do assunto, que deverá ser avaliada pela comissão organizadora do projeto. Cada obra lida possibilita a remição de quatro dias de pena, com o limite de doze obras por ano, ou seja, no máximo 48 dias de remição por leitura, a cada doze meses (CNJ – Conselho Nacional de Justiça)²⁹.

O Projeto de remição por leitura aparece em vários relatos das entrevistas. Quando conversávamos com o aluno Ametrino sobre as oportunidades de leitura, enquanto estava no bloco/pavilhão A³⁰, ele nos relatou que “nós tínhamos sim oportunidade de leitura, que era por causa da remição, nós líamos livros e ganhava quatro dias de remição, aí eu lia também, lia, lia lá no bloco”.

O estudante Berilo nos contou as dificuldades de acesso à leitura enquanto estava recluso no pavilhão B, “... lá em cima, no fechado é mais difícil as coisas, eu fiz um rascunho das leituras, mas não tive resposta...” Berilo pode estar envolvido

²⁹ Texto do conselho Nacional de Justiça. <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81644-cnj-servico-como-funciona-a-remicao-de-pena> acessado em 20/09/2017

³⁰ Pavilhão/Bloco dos que ainda não possuem benefícios de trabalho e estudo, por motivo de análise de perfil, indisciplina, ou por estarem a pouco tempo na Penitenciária.

com as dezenas de detentos que pagam pelas escritas e assim ganham a remição por leitura, sem que tenham lido.

O aluno Diamante nos narrou que, por diversas vezes, concluiu as leituras e resumos para que outros reclusos fizessem as provas e conseguissem as remições.

“(...) e antes quando estava assim, quando a gente lia um livro no bloco B e tal, fazia uma prova né, então é uma coisa que errada, mas por causa do hábito da gente, e muitos presos dizem que aquela provinha lá, dava até uns dias lá de remição né, eu creio que até dava mesmo, eu creio que eu ganhei uns 17 dias em algumas provas, eu tenho tanto assim, que eu resumo entendeu?! Então por exemplo, no mês da prova, eu lia oito, dez livros e fazia oito, dez resumos para eles fazerem no dia da prova, todos os resumos eu tenho guardado lá no bloco, na minha cela até hoje, é só fazer o resumo e depois a gente faz a prova, eu gosto muito de ler, eu lia, eu fazia né, preguiça deles, eu não estava sendo justo com eles, porque na verdade eles mesmos que tinham que ler né, quando a academia de letras dava quatro dias por cada prova (...)”.

3.1.9 Leitura individual/dispersão

Durante o tempo da pesquisa de campo, nas observações em sala de aula, percebemos o quanto a leitura comparece de maneira efetiva na vida dos estudantes. Em todo momento, um ou outro estava lendo algo fora do contexto da disciplina. Em certo momento da aula de Língua Portuguesa, o estudante Esfênio tirou a Bíblia para ler e logo foi orientado pela professora: “pode guardar a Bíblia! Esse não é o momento para leitura bíblica; esse tipo de leitura pode ser feito em outro momento, agora não”.

Na entrevista, Esfênio revelou que a leitura que mais gosta é a da Bíblia, “(...) mas a leitura que mais gosto mesmo é a Bíblia (...) me ajuda com certeza, principalmente psicologicamente, porque cadeia é muito estressante, já tenho oito anos que estou convivendo com esse sofrimento da prisão...eu já li a história de Adão e Eva (...)”.

Com o isolamento, o recluso fica limitado, sujeito ao tempo do quadrículamento e do panoptismo na prisão; assim, tende a ficar depressivo e melancólico como observamos no cotidiano do encarcerado. Muitos deles buscam o alívio nas leituras bíblicas e de cunho motivacional. Esse movimento aparece em diferentes trechos das entrevistas e nos mostram o quanto a leitura pode influenciar

as pessoas na superação dos momentos difíceis vividos no tempo do encarceramento.

3.1.10. Leitura no alojamento

Essa prática de letramento aparece nos relatos durante as entrevistas, em que os sujeitos descrevem as oportunidades dadas a eles e como desfrutam delas. Nesses relatos, é possível constatar que essa prática de leitura vai muito além da remição pela leitura e que os momentos são únicos.

Muitos dos reclusos que têm seu direito à educação negado, seja por motivo de indisciplina ou pela precariedade das instalações da escola dentro da Penitenciária para receber mais estudantes, se apegam à chance de ler para ocupar a mente e manter o tempo ocioso dentro da cela preenchido, e também para desenvolver práticas de leitura que os levam a transitar por diferentes territórios durante o aprisionamento. Mesmo que seu corpo físico esteja preso, através da leitura lhe é permitido sair para além das barreiras e limites impostos pela prisão.

Em todos os ambientes dos quais tomamos conhecimento através de adentramento no lugar ou por relatos nas conversas e entrevistas, percebemos que ainda existem muitas barreiras presentes que impedem o acesso dos reclusos a determinados ambientes, seja na escola, na biblioteca, na área de recreação externa, etc.

A unidade prisional onde desenvolvemos nossa pesquisa está localizada no Distrito de Nova Floresta, pertencente ao município de Governador Valadares – MG. A distância da unidade prisional até a cidade é de 50 km. Essa distância pode ser percebida como uma barreira invisível, pois muitos familiares deixam de visitar os parentes que cumprem pena de privação de liberdade, por não possuírem condições financeiras para pagar uma viagem até lá, uma vez que os coletivos municipais não fazem rota naquela região, impossibilitando assim o acesso da família aos reclusos.

Todo aparato legal de segurança por nós observado durante o adentramento na penitenciária, foi visto como barreiras físicas visíveis, as quais relatamos a seguir:

- Cancela da primeira guarita, onde se faz necessária a identificação. Caso o visitante esteja de carro, este deverá abrir o porta-malas para inspeção interna do veículo.
- Portão central da 2^o guarita, onde é obrigatório deixar chaves e documento de identidade. A retirada dos objetos acontece na saída.
- Guarita de revista, onde passa-se por revista minuciosa, evitando assim que objetos ilícitos entrem na unidade prisional. Nessa guarita está disposto o núcleo de segurança que, dentre outras atribuições, faz a vistoria em materiais eletrônicos. No nosso caso, foi permitida a entrada de gravador de voz.
- Portão central da escola, onde um agente prisional faz a segurança do perímetro externo da escola, usando uma espingarda calibre 12 com munições menos letais.
- Para chegarmos às salas de aula, nos deparamos já dentro da escola, com uma espécie de gaiola, dentro do corredor; são duas grades/compartimentos, com aberturas distintas: uma é aberta somente quando a outra é fechada.

A barreira invisível percebida no âmbito da escola que muito nos chamou a atenção foi a existência de uma biblioteca que não é visitada pelos alunos. Há uma proibição não explícita quanto às visitas naquele ambiente por parte dos matriculados na escola.

Todo o processo de empréstimo de livros acontece através do carrinho que circula a unidade prisional. Esse carrinho contém livros selecionados pelo responsável da biblioteca, que também é um recluso, e que passa emprestando, incentivando e até mesmo fomentando a leitura.

: O acesso à biblioteca é restringido por esse processo itinerante de empréstimo de livros, uma vez que as escolhas dos livros que são disponibilizados aos detentos são feitas pelo bibliotecário. Mesmo sendo desse modo, o acesso à leitura é uma oportunidade transformadora, que amplia a visão de mundo, conforme narram os sujeitos entrevistados e o recluso responsável pela biblioteca.

Sem dúvida alguma é a escola da prisão que possibilita aos encarcerados um maior acesso a materiais escritos. Isso inclui livros didáticos, cartazes educativos e livros da biblioteca escolar.

Os textos digitais, através do laboratório de informática, até pouco tempo eram utilizados por aqueles que cursavam Ensino Superior a Distância. Atualmente, tal espaço está desativado por falta de fomento e manutenção.

Adiante descreveremos a leitura propiciada pela escola na prisão, desde os materiais oferecidos para leitura, como a forma de utilização desses espaços, isso é, abordaremos quais usos são feitos desses escritos na promoção da leitura dentro da Penitenciária Francisco Floriano de Paula, no município de Governador Valadares, Minas Gerais.

3.2 A LEITURA DA ESCOLA NA PRISÃO

Na sala de aula da escola, o estudante do Ensino Fundamental ao Médio utiliza os horários de aula para ler e realizar as atividades dos livros didáticos utilizados pelas professoras. Nesse espaço a professora dispõe, também como recurso didático, de folhas xerocadas e produz materiais manuscritos, a saber: cartazes sobre diversos assuntos pedagógicos, assim como folhas com poemas elaborados por detentos/alunos, a serem divulgados em varais de poesia ou no jornalzinho interno da escola.

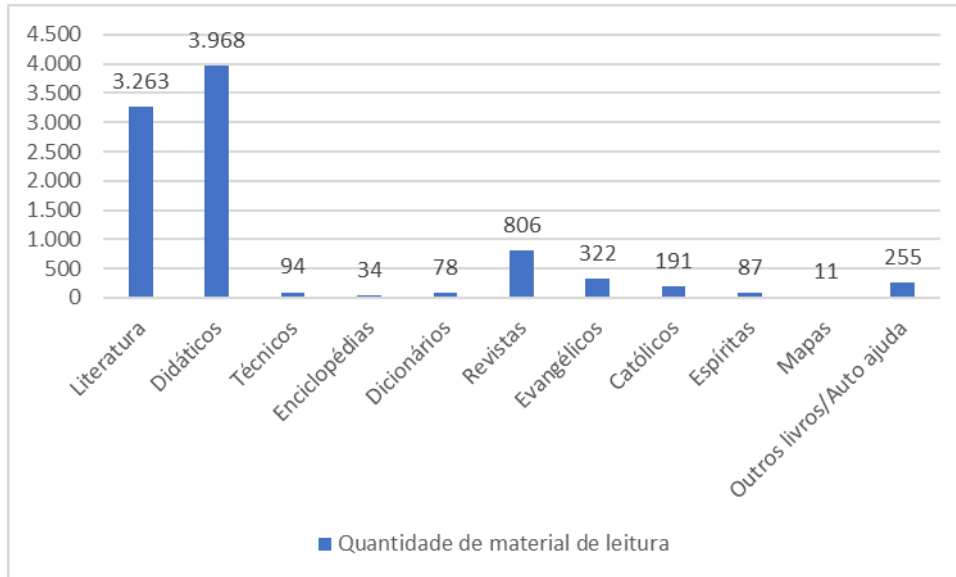
Somente os estudantes que cursam o Ensino Superior a Distância têm acesso ao Laboratório de Informática. No momento da pesquisa, nenhum estudante desfrutava desse espaço para realizar práticas, tanto leitoras quanto de escrita dos textos acadêmicos orientados pelas respectivas universidades, devido aos motivos descritos acima.

Na biblioteca escolar estão os livros literários, didáticos, religiosos, técnicos/profissionalizantes, enciclopédias, dicionários, revistas e livros de autoajuda, através dos quais se realizam algumas práticas de leitura. Esse é o espaço de muito interesse neste trabalho. Portanto, apresentaremos a descrição dele com mais detalhamento, junto aos dados gerais sobre o acesso aos materiais.

A biblioteca que se encontra na Escola Estadual São Judas Tadeu, na Penitenciária Francisco Floriano de Paula se intitula “Asas das Letras”. Segundo o último levantamento feito pelo bibliotecário, que também é recluso do regime

fechado, Rubilita, o acervo geral da biblioteca na prisão é o que mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Acervo geral



Fonte: Diário da pesquisa de campo

O acervo foi adquirido através de doações e recursos do Estado. O espaço atualmente é composto por apenas 18 prateleiras. De um lado ficam os livros didáticos e do outro todas as demais literaturas que são emprestadas aos leitores privados de liberdade, apesar de não receber visita desses leitores. Em uma visita ao espaço da biblioteca, Rubilita esclarece que:

“(...) a biblioteca chega não somente aos detentos que estão estudando como também chega aos que não estão estudando. A gente leva até eles. No caso a gente seleciona alguns exemplares e leva até eles. Este é um projeto de incentivo à leitura (referindo-se ao Projeto de Remição). Eles escolhem o livro, o pessoal da Pedagogia faz a prova e se o aluno que faz a prova tem a porcentagem que eles estabelecem para passar, o aluno ganha a remição pela leitura desses livros. Então a gente sai daqui com esse intuito. A gente leva livros que a gente sabe que vão edificar; que a pessoa vai ler e vai poder tirar alguma coisa daqueles livros. Agora o projeto feito com os alunos (pausa). Tem um projeto da Escola. É pra incentivar a pessoa a ler. Pra tentar ocupar aquele tempo ocioso que ela tem dentro da cela” (RUBILITA).

Pelos dados levantados do acervo e o trecho da entrevista com o Rubilita, percebemos que a biblioteca constitui-se como espaço institucionalizado dentro da prisão. Apesar dos leitores, matriculados ou não na escola serem privados de

frequentá-la, os livros de alguma forma chegam a todos, garantindo que tenham direito de acesso à leitura.

Cândido (2004) ressalta que, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 2004, p. 172). Concordamos que o acesso à leitura seja um direito indispensável para todos, principalmente para aqueles que estão privados de liberdade.

Visto tais reflexões e retomando os dados apresentados anteriormente, compreendemos a importância que a biblioteca da prisão, mesmo que pequena em espaço e acervo, é grande no alcance de todos, de forma a contribuir para formar leitores críticos.

Se pensarmos no caráter ou nas implicações de se propiciar, na medida do possível, acesso aos diversos tipos de leitura, compreenderemos melhor o quanto significativo é oportunizar ao privado de liberdade (seja estudante ou não da escola) o contato com a leitura de todas as suas formas. A garantia desse direito pode sim proporcionar mudança de perspectiva, de olhar e de expectativa em relação ao desenvolvimento humano.

O Rubilita, ainda em dado momento da observação na biblioteca, a define da seguinte forma:

“(...) é um cantinho da unidade que se todo mundo conhecesse esse lugar como é não ia querer sair mais daqui. Assim como eu que tenho que retornar (refere-se à cela) eu fico ansioso pra chegar o outro dia pra mim vir pra cá. Eu me adaptei nesse cantinho. É um cantinho que vejo que através de páginas a gente pode ajudar muitas pessoas. Assim como eu fui ajudado. Vim pra cá, não tinha gosto nenhum pela leitura. Fazia as leituras no início visando à remição somente. Só que hoje eu já leio sem a remição. Pego livros. Levo livros pra minha cela. Leio e tento indicar. Quando algum material chega eu gosto de ler pra saber pra quem indicar. Com tempo a gente conhece o gosto de cada um. Então esse cantinho aqui da penitenciária (pausa) você se chegasse aqui e eu não tivesse de uniforme, você não diria que estou dentro da penitenciária (...)” (RUBILITA).

Temos que admitir que, se chegássemos ali, naquele espaço oportunizador que é a biblioteca e o Rubilita estivesse sem o uniforme vermelho, que o caracteriza como preso, não diríamos que ele era um recluso, mas sim um profissional da área da educação, e dos bem dedicados, pois a doçura no olhar, as palavras bem postas, o desejo de levar a leitura e proporcionar aos outros reclusos bons momentos de distração, de alegria e preenchimento com os livros, lhe conferem a oportunidade de

territorializar o ambiente e de se apropriar de todos os benefícios que a biblioteca e o contato com diferentes tipos de leitura podem lhe trazer.

A fala do Rubilita nos leva a entender que o sujeito, quando encontra um “cantinho” como a biblioteca oferecendo através da leitura uma nova perspectiva de vida, sente-se mais motivado, sente-se como se não estivesse na prisão e passa a territorializar outros territórios, ou seja, começa a imprimir sua identidade àquele espaço e vislumbra um futuro que venha a ser diferente do presente de cárcere.

Isso tudo acontece em função de seu contato com diferentes tipos de leitura, de onde surgem as diferentes práticas de letramento. Sem dúvida nenhuma, as diversas formas de leitura ocupam um lugar único em relação à linguagem, ou seja, a oportunidade de boas leituras nos faz “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

O contato com diferentes textos causou impacto na vida desse sujeito exatamente porque trata do humano. Independente de perder ou não sua liberdade de ir e vir, quando se tem oportunidade de conhecer e experimentar os benefícios da leitura, percebe-se o quanto ela diz de nós mesmos e, por isso, nos identificamos com ela e buscamos a partir dela, mudanças em nossa vida.

Enfatizamos, assim, que o objetivo maior do letramento é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive (KATO, 1986; SOARES, 2004; KLEIMAN, 2008).

Dessa forma, o privado de liberdade, ao definir para ele o valor simbólico do “cantinho” da biblioteca em seu cotidiano na prisão, mostra o processo de transformação pelo qual passou, na medida em que se permitiu experimentar as leituras possíveis, de se encontrar e de se realizar, a partir do acesso àquele espaço (território simbólico).

Segundo levantamento do bibliotecário Rubilita, a média de empréstimos mensais pela biblioteca da prisão, em 2017, foi de 300 livros, em uma penitenciária que atende a 1.300 presos.

Os gêneros de textos mais emprestados foram romances e livros de autoajuda. Além disso, informou-nos que as literaturas mais cedidas em 2017 foram: Onze Minutos, de Paulo Coelho (09 empréstimos); O Vendedor de Sonhos, de

Augusto Cury (11 empréstimos), A Cabana, de William P. Young (10 empréstimos) e Os Miseráveis, de Victor Hugo (07 empréstimos).

Essas informações só reiteram o efeito que a leitura pode provocar nos sujeitos que, independente de estarem privados de liberdade, antes de mais nada são humanos e necessitam de palavras que expressem seus sentimentos, suas emoções, seus sonhos, temores e muito mais.

Durante as entrevistas, foi possível captar diferentes comentários sobre esses sentimentos. O aluno Jacinto nos disse que, através da leitura, passou a ter um “sentimento antes não sentido”:

“(...) sentimento que antes não tinha, de compaixão, difícil expressar a palavra assim, de compaixão, de pensar no próximo que a gente tava fazendo lá fora, a gente não pensava em ninguém, só pensava na gente, no bem próprio, agora não, você lendo você já vê o outro lado, fica com compaixão (...)” (JACINTO).

Também o aluno Diamante nos disse: “(...) a gente sente uma presença diferente, uma emoção diferente, um arrependimento diferente, e os livros dá aquela sensação de bem-estar, de prazer (...)”, isso porque o sujeito se apropria do território da leitura e o faz seu, abre-se a novas oportunidades através desse movimento de letramento.

Encontramos outros trabalhos que apresentaram reflexões sobre o papel da educação escolar na prisão, evidenciando a sala de aula como espaço de aprendizagem da leitura e escrita e como contribuinte da ressocialização e reinserção social do homem aprisionado, objetivando a aproximação dialógica aos múltiplos letramentos e oferecendo, assim, novas chances de interpretação dos diferentes territórios encontrados nos ambientes prisionais (ONOFRE 2012, GUEDES, MOURA, CARSINO e RODRIGUES 2012, ORLANDO 2013).

Encontramos no Plano Estadual de Educação, nas Prisões de Minas Gerais³¹, uma reivindicação sobre a construção de bibliotecas nos ambientes prisionais que ainda, por motivos diversos (falta de repasse de verbas, projetos, espaço físico e etc.), não possuem uma organicidade de acervo para leitura.

Portanto, a biblioteca da unidade prisional na qual realizamos a pesquisa aparece como uma exceção. O acervo dessa unidade, já apresentado, constitui uma

³¹ Site da Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social – SEDS Disponível em: <https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1989&Itemid=71> Acesso em: Jan. 2018.

oportunidade para todos os que buscam um saber pela leitura, uma fuga da realidade de aprisionamento, novas experiências e até mesmo o preenchimento do tempo/espaço ocioso, em cela, nos alojamentos.

Porém, refletimos sobre o acervo, sobre a necessidade de se pensar quais obras são pertinentes aos alunos e demais reclusos, quais os livros mais procurados e, assim, entendemos que na escola da prisão não se deve depositar os refugos, os livros que não mais nos servem. É necessário pensarmos em políticas públicas para a aquisição de novos livros, sejam eles literários, jurídicos, livros que despertem nesse sujeito o interesse pela leitura, e o faça refletir sobre as possibilidades encontradas a partir dessa prática.

A escola na prisão amplia o acesso à leitura, vai além da discussão da remição pela leitura. Esse acesso, através da escola, nos permite observar que a garantia constitucional e a lei da obrigatoriedade da escola na prisão começam a serem respeitadas, mesmo que essa obrigatoriedade esteja sendo ferida pela alteração da Resolução nº 9, de 2011, que antes estabelecia regras para a elaboração de projetos, construção, reforma e ampliação de unidades penais em todo Brasil.

Assim, não há mais a obrigatoriedade de criação de espaços de educação e trabalho em presídios, perdendo validade as exigências previstas no texto anterior da Resolução nº 9/2011, como a de proporcionalidade do número de salas de aulas e equipamentos. Com isso, os estabelecimentos prisionais podem escolher seguir ou não as determinações, tornando ainda mais difícil o atendimento das reivindicações do Plano Estadual de Educação nas Prisões de Minas Gerais. Refletiremos os dados da tabela abaixo:

Tabela 2 – Dados sobre as bibliotecas

REFERÊNCIA	QUANTIDADE
VAGAS DE ENSINO OFERTADAS	6.990
SALAS DE AULA	306
BIBLIOTECAS	88
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	15
SALAS EQUIPADAS PARA EAD	15
ÁREA PARA PRÁTICA DE ESPORTES	78

Fonte: Plano Estadual de Educação nas Prisões de Minas Gerais

Nota: Das 88 bibliotecas/sala de leitura contabilizadas, 18 estão inativas seja por inadequação do espaço físico, falta de acervo ou de sua

catalogação. Existe também Unidades Prisionais que apesar de não terem tal espaço definido realizam atividades de empréstimo de livros para os detentos dentro da própria cela.

A partir dessa tabela, encontrada na página 28 da apresentação do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais em vigência, constata-se o pouco investimento em leitura na prisão, um número pequeno considerando-se a quantidade de estabelecimentos penais no país que é de 230, segundo dados do próprio documento. Além disso, os dados evidenciam que das oitenta e oito bibliotecas existentes, dezoito delas estão inativas, sem uso, mostrando assim, a escassez de investimentos na área educacional nas prisões. Encontramos, nessa reflexão, barreiras invisíveis (Sack, 1986) que desobrigam e dificultam o cumprimento da lei em favor das pessoas que cumprem pena de reclusão, uma vez que os gestores de unidades prisionais podem não priorizar a educação como um processo para devolver aos reclusos a dignidade ferida pelo cerceamento e pelas normas internas de segurança. Aqui deixamos, portanto, nossa reivindicação como educadores, para que a escola “seja da prisão”, garantindo-lhe autonomia organização do seu espaço de leitura/ biblioteca.

4 MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, exploraremos os sentidos e significados que se encontram nas práticas de letramento de sujeitos homens em situação de aprisionamento. Identificamos nessas práticas, territórios que denominamos “território do refúgio”, território da terra prometida” e “território da representatividade”, configurando, assim, multiterritorialidades.

4.1 OS SUJEITOS QUE SE (RE)TERRITORIALIZAM

Nesta parte do trabalho, mostraremos como a leitura comparece no território da prisão, a leitura como prática de letramento, que constitui as práticas na vida

desses sujeitos (gosto pela leitura, a preferência por algumas obras, os objetivos para realizar as leituras nesse ambiente, mediação de conflitos, etc.) e como elas se desenvolvem, a partir dos eventos institucionais e escolares no aprisionamento. Refletimos sobre a forma como os sujeitos em situação de privação de liberdade territorializam esse espaço, constituem esse espaço como seus, imprimindo nele suas identidades, a partir das práticas de leitura, como veremos mais adiante nas falas do aluno Diamante, que consegue mediar conflitos e aproximar reclusos de familiares com suas cartas, as quais denomina de “chorona”.

Ametrino, ao ser questionado se aprecia leituras, responde que aprendeu a gostar na prisão, pois não tinha o hábito de ler. No sistema prisional prefere as leituras de romance, ação e ficção e começou a desenvolver suas práticas de leitura através das histórias. Depois percebeu que os livros ajudavam a “pagar a cadeia de boa”³². Relata que encontrou nas leituras diárias um refúgio das conversas tolas do convívio na cela e a não se sentir mais solitário.

Ametrino narra ainda a facilidade de receber empréstimos de livros através da biblioteca da instituição penal que está localizada nas dependências da escola. Essas literaturas têm ajudado bastante no desenvolvimento da oralidade e da escrita, como conta o próprio aluno.

“A leitura ajuda bastante no meu diálogo, na minha conversa. Antes eu conversava com bastante gíria, aí eu aprendi a conversar mais (desenvolver uma conversa sem o uso de vocabulário desnecessário e vulgar), ajudou bastante no meu vocabulário e na minha escrita”. (AMETRINO).

Ao ser questionado se teve oportunidade de leitura no alojamento, o aluno narra que teve, através do projeto de remição por leitura, proposto pelo Núcleo de Ensino da Unidade Prisional (NEP) e que lia para diminuir a pena imposta com a condenação. Hoje, sempre às quartas-feiras, tem a possibilidade de pedir livros ao responsável pelos empréstimos da biblioteca, levá-los para a cela e assim fazer uma leitura produtiva.

O aluno Ametrino acredita que as oportunidades de leitura desenvolvidas pela unidade e também pela escola têm ajudado muito a fazer com que reflita sobre os atos cometidos contra a sociedade.

³² Frase muito usada pelos sujeitos que cumprem pena de restrição de liberdade, quando se referem ao cumprimento da pena.

“Faz bem demais, é tipo uma ressocialização pra nós, porque nós não têm muita comunicação com o mundo, com o externo, sem ser nossa família. E na leitura, por exemplo, como nosso projeto passado de leitura itinerante, teve outras pessoas aqui vendo nós, nós pudemos explicar pra eles bastante coisas. Muda um pouco a rotina da nossa conversa no bloco, que às vezes, é muito falar de morte, falar que vai fazer ou que deixou de fazer coisas maléficas e aqui a conversa é coisa mais tranquila, conversa de boa”. (AMETRINO).

Por gostar de escrever músicas, Ametrino afirma que passou a desenvolver muito mais, pois usa dos contextos históricos do livro para elaborar suas escritas musicais. Além disso, acredita que seus pensamentos e desejos mudaram para melhor; encontrou na leitura uma forma de interpretar os acontecimentos presentes e até mesmo as experiências passadas.

Ao ser questionado sobre os sentimentos proporcionados pela leitura, ele responde: “Ah! Eu sinto muita tranquilidade, dependendo da questão, até feliz”. Isso porque, de acordo com ele, ao partilhar suas experiências com colegas de cela sobre as leituras realizadas e conseguir desenvolver um diálogo com eles até o momento da prisão se torna prazeroso, pois a conversa satisfaz, construindo assim novas formas de sociabilidade, de convívio social, mesmo em ambiente de cerceamento.

O despertar da leitura foi tão grande para ele que não se vê mais sem essa prática.

“Pra mim, tá tranquilo, mas nossa biblioteca aqui é fraquinha de livros, às vezes nós pega um livro ali pra não ficar sem ler, porque tornou tipo, não é um vício, mas um hábito de ler. Quando chega a visita, igual sábado e domingo, nós fica na tranca, não sai pra escola, não sai nada, é vinte e quatro horas trancados. Então aquilo ali se torna pesado, porque nem a televisão ou o rádio as vezes dá conta, você enjoa daquilo, o livro é bom, mas às vezes nós pega livros só para passar esse tempo lá mesmo, porque nem sempre é um livro... bom”. (AMETRINO).

Já as leituras do aluno Citrino estão pautadas na Bíblia; todo o período de conversa ele se remetia à Bíblia como um meio de aprendizagem. “Ler é bom demais, a gente vai aprendendo mais, sai daqui pra ensinar nossos filhos a não errar como a gente errou, a gente erra e tem que consertar, aqui é o lugar pra pensar pra não continuar no erro... eu leio para ocupar a mente, ficar ativo”.

Porém, ao ser questionado se tinha dificuldades com a leitura, ele relatou que sim, que tinha embaraço com as letras, mostrando assim que, por não desenvolver suas práticas de leitura desde a infância e ter estudado somente até a segunda série primária, tinha problemas na identificação e decodificação das letras. Entretanto,

externou que “ler dá um sentimento bom no coração, quando leio algo alegre fico alegre, quando leio alguma coisa triste, fico triste”. Seu relato evidencia que a prática de letramento tem feito bem a ele e o ajuda a se desenvolver melhor na escola e no convívio com os outros.

Berilo disse que a leitura o ajuda a passar o tempo na cela, pois, às vezes, não tem nada para fazer e com isso acredita que a leitura pode auxiliá-lo a entender mais os contextos da vida, a escrever melhor e aprender coisas novas. Disse estar lendo “A Chave de Rebeca” e que estaria com dificuldades de interpretação.

Ao ser questionado sobre mudanças de hábitos e rotinas, depois de se matricular na escola e participar dos eventos propostos por ela e pela unidade prisional, ele relatou que: “depois que eu comecei a estudar, eu vi que fui melhorando na leitura, igual, participando na aula ali de português, a professora pedindo pra nós ler, vi que tava melhorando. Eu sinto melhor, pra conversar...”

Depois de três meses sendo acompanhado pela equipe pedagógica da escola e participando dos eventos por ela proporcionados, o aluno Berilo se sente mais seguro em seus diálogos, isso porque as práticas de letramento que se relacionam com a leitura no território da prisão podem proporcionar uma apropriação do espaço e com isso uma territorialização, em que o sujeito começa a se sentir parte do território, começa a imprimir ali sua identidade, suas marcas (HAESBAERT, 2004).

Essa apropriação passa pelo viés emocional e identitário que o sujeito encontra na leitura, sendo essa uma chave de escape da realidade atual do aprisionamento exercendo uma liberdade simbólica, pois lhe é concedido permissão de viajar para fora daquele ambiente de encarceramento, através dos diferentes eventos de leitura, sejam eles dentro da escola ou até mesmo nos alojamentos que, por sua vez, possibilitam uma reflexão sobre a vida e as escolhas dos indivíduos.

Em vinte e dois meses na situação de aprisionamento, Berilo relatou que, enquanto recluso no pavilhão B, tentou por algumas vezes participar do projeto institucional de remição pela leitura, porém não obteve resposta das resenhas por ele elaboradas, “... tentei fazer quando eu estava lá em cima, no B, já mandou lá e eu fiz, mas não teve resposta não, do rascunho”. Nessa declaração, também podemos perceber uma barreira invisível, “a da burocracia”, que pode desmotivar a participação dos sujeitos em eventos de letramentos propostos pela unidade, uma vez que o sujeito não obtém respostas de suas práticas.

O aluno Esfênio narrou estar num processo profissionalizante, através de um curso oferecido pela parceria entre o Governo Federal e a instituição prisional e que a prova viria de Brasília para ser aplicada na instituição. Aqui encontramos a prática de letramento relacionada com a leitura de um sujeito que cursa o segundo período dos anos iniciais (período que compreende o quarto/quinto ano do Ensino Fundamental) e precisa ler e interpretar um livro técnico durante seu tempo no alojamento, para a realização de um teste que lhe conferirá ou não o certificado de técnico, mesmo não tendo ainda o Ensino Médio, o que coloca em evidência o hiato escolarização e prática de letramento.

O material didático fornecido pela instituição penal para a profissionalização do sujeito aparece como um evento de letramento, que possibilitará uma inserção do mesmo no mercado de trabalho, quando beneficiado com a soltura. O que acontece a partir desse movimento é o comparecimento da prática do sujeito que recebe esse material e desenvolve uma leitura para alcançar um objetivo, “passar na prova final” e “receber o certificado” que garantirá as prerrogativas legais de um profissional.

Porém, afirmou que, a melhor leitura para ele é a da Bíblia e que a faz desde março de 2015 até o presente momento, e que nesses dois meses matriculado na escola, percebeu o quanto a leitura é importante para seu aprendizado. A cada dia cresce a vontade pela busca de conhecimento e seu pensamento já mudou em relação à leitura, como nos mostra seu relato.

“(...) minha vontade de aprender cada vez mais né, eu já vim, já, quando eu vim da sociedade, pra cumprir minha pena eu já sabia ler e escrever, mas eu pretendo aprender cada vez mais... quando eu comecei aqui na escola, me matriculei, quando minha esposa trouxe o histórico pra mim estudar, eu coloquei na cabeça que eu ia estudar só pra ganhar remissão pra mim embora, hoje eu quero é aprender, quero aprender cada vez mais... antes eu vivia muito estressado na cela, vivia muito estressado, aí graças a Deus eu já senti uma diferença sim, já notei diferença depois que eu comecei a estudar. (ESFÊNIO).

O efeito da prática de letramento através da leitura surge de forma efetiva quando o sujeito se abre às oportunidades dos eventos. Ao ser perguntado o porquê da leitura e para que ler no ambiente prisional, Esfênio foi enfático: “pra ser alguém na vida né (...) pra dar um bom exemplo pras crianças (...) hoje até pra arrumar um emprego você tem que ter uma leitura (...)”. O sujeito que antes não se sentia alguém, passa a ter autonomia e sente-se parte de uma sociedade letrada, passa a entender que as oportunidades profissionais perpassam um processo

seletivo, em que vence aquele que supera os limites, as barreiras impostas por uma sociedade grafocêntrica, como dissemos anteriormente.

Para muitos dos que ali se encontram aliados dos processos educacionais e profissionalizantes é considerado uma oportunidade única ir para o bloco D, o bloco do benefício ou como também é conhecido, pavilhão 4.

Encontramo-nos com Jacinto, estudante da escola na prisão há seis meses, que nos descreveu suas experiências antes e depois da condenação. Ele nos disse que, a princípio, teria vindo para a escola para ficar mais próximo das oportunidades de trabalhar na lapidação, no setor de produção que divide o mesmo prédio/estrutura da escola, um projeto institucional de parceria privada, em que os reclusos tinham a oportunidade de participar de oficinas e aprender uma nova profissão, e a partir dessas oficinas desenvolverem suas práticas profissionais na própria unidade. Essas foram as palavras no início da nossa conversa: “(...) vim pra cá em prol de mexer com isso, mas eles estão parados. Mas enquanto isso eu estou na escola”.

Jacinto estudou até a sétima série e não diferente dos demais, relatou que a primeira leitura realizada dentro do sistema prisional foi a Bíblia, que de acordo com ele, é “uma leitura de tratamento, diferenciada”, por ajudar muitos reclusos nas questões interiores.

Diferente do estudante Ametrino que acredita que a “biblioteca na prisão é fraquinha”, de acordo com o seu relato, Jacinto considera que é suficiente, e que o cerceamento em relação à permissão de entrada na biblioteca, também está correto.

“(...) essa ligação é o suficiente pra você passar, falar, preciso de um livro, esse já tá o suficiente, pra nós preso, não teria a necessidade de ter a bancada do livro pra você passar e pegar, porque eu reconheço que isso não funcionaria, tá certo do jeito que está ali mesmo, se você tem a vontade de ler, você passa e pede(...)”. (JACINTO).

Nesse comentário do Jacinto, percebemos o poder controlador que o leva a concordar com as regras impostas na situação do aprisionamento. Assim, o preso se sujeita a regras que impedem um progresso educacional no processo de letramento. Muitas vezes, não tem direito à escolha de um livro para ler, para levar para a cela, e concorda com essa sujeição. Ele afirma que uma das coisas boas que aprendeu na prisão foi a leitura e que “um dos fundamentos da leitura é ocupar o espaço; a

pessoa começa a ocupar o espaço e acaba que ele cria um ritmo diferente para a leitura né”.

Jacinto conta que suas práticas de leitura acontecem para aliviar seus problemas particulares, para se confortar nas horas de desespero e aflição: “isso me traz um conforto, um livro, tem hora que me faz fugir de uma realidade”. Seu depoimento reafirma o quanto a leitura comparece nesse território do aprisionamento, porém remetendo o sujeito para múltiplos territórios, nesse caso, o território do refúgio, da fuga da realidade na prisão, conforme discutiremos na próxima seção.

Entretanto, Jacinto também relata a dificuldade de ler nesse território, reportando ao sentido ocioso que leva os sujeitos a uma reflexão dos problemas que ficaram lá fora e dos que podem surgir desse tempo de aprisionamento, contando o tempo como se fosse páginas.

“(...) e esse é um lugar muito difícil, um lugar difícil até pra ler, essa é a verdade, até pra ler é difícil, porque você passa 1, 2, 3, 4 páginas e pensa, 8, 10 páginas, mas você não deixa de ler 4 páginas. Então essa é a vantagem, de 4 em 4, de 5 em 5, vai lendo, daqui a pouco você leu o livro, você interagiu(...)”. (JACINTO).

Contudo, a leitura é muito presente na prisão por possibilitar aos leitores o preenchimento do tempo ocioso, o esquecimento, mesmo que temporário, dos problemas enfrentados pelos sujeitos reclusos. É o que nos narrou Citrino, que prioriza os livros de autoajuda e os religiosos, por acreditar que esse tipo de leitura ajuda a “esquecer um pouco as coisas lá fora” e que os eventos proporcionados pela escola o apoiam com os livros de autoajuda.

“(...) então depois que eu comecei vim na escola, as outras coisas que eu não sabia, ponto mesmo, pontuação das palavras, não sabia, passava direto, então essas fui aprender mais, isso é, na escola aqui... as palavras que eu não conseguia ler, hoje muitas delas eu consigo ler... A leitura tem me ajudado a interpretar as escrituras (...)”.

Rubi encontrou na escola presente nessa unidade prisional a oportunidade de se alfabetizar, ao mesmo tempo de desenvolver o processo de letramento, por não ter tido a oportunidade de ir à escola quando criança.

Rubi relatou que suas práticas de leitura lhe conferem um passaporte para fora da prisão e que essa oportunidade não acontece em todas as unidades

prisoinais, pois como expôs, passou por outras unidades e se surpreendeu com as oportunidades e eventos de leitura proporcionados, tanto pela escola como pela unidade prisional.

“Tipo, você distrai a mente aqui do presídio, viaja naquela leitura, vai junto com a leitura, vai, vai, tira a cabeça desse mundo que a gente tá vivendo aqui no presídio né, esquece um pouco da cadeia. Ajuda demais... é o único presídio que eu vi que oferece essa oportunidade de leitura, eu já passei em vários, eu nunca vi” (RUBI).

Quartzo, estudante do terceiro período dos anos finais, disse gostar de leitura para ocupar o tempo e que sua preferência é aquela que fala um pouco da realidade vivida na prisão. Quartzo nos relatou, durante a entrevista, que estudou na escola da penitenciária por quatro anos e que retornou há um mês, pois havia se desligado por motivos de indisciplina e por faltar às aulas, sem justificativa.

Uma das leituras citadas por ele foi a do livro “Os Miseráveis”, de Victor Hugo. Segundo ele a obra relata um pouco de sua realidade ali no aprisionamento.

“(...) lendo os miseráveis, ainda estou com ele, no finalzinho da leitura. É bô, a leitura pela ordem lá, dá pra gente entender muita da história que passa na vida do personagem, também lá, como é que fala, é (...) ele tá passando lá a mesma coisa que a gente tá passando aqui dentro né, pode acontecer com a gente a mesma coisa que tá acontecendo com ele lá no livro. Igual mesmo, negócio de emprego, igual ele tem necessidade de lá no livro tá falando, esses trem aí, perder a família, é isso (...)” (QUARTZO).

Por acreditar que esse tipo de leitura de narração traz a tranquilidade de não ser o único a passar por problemas relacionados à reclusão, Quartzo procura, sempre que pode desenvolver suas práticas de leitura no *território da representatividade*, já que percebe através das histórias contadas no livro, uma representação de sua realidade. Nascido e criado no interior, não desenvolveu enquanto criança/adolescente, o contato com o mundo da leitura e aproveita o tempo ocioso do encarceramento para recuperar o tempo perdido em relação à leitura.

As práticas de letramento para Quartzo aparecem para além dos muros da escola/unidade prisional, quando ele relata que lê para “sair lá fora e estar mais sábio, criar um aprendizado a mais, uma expectativa”, que seu desejo é continuar estudando para se formar e espera que algo de positivo aconteça a partir de suas práticas de leituras.

O letramento aparece também intramuros da escola/unidade prisional, quando ele diz que “recebia carta, eu tinha é que pedir os outros pra ler pra mim, responder a carta, hoje felizmente, eu já respondo a carta, já leio” e que as assinaturas nos documentos eram com o polegar “só assinava no dedão, que é feio, hoje não, hoje eu sei escrever, de boa, sei assinar, minha assinatura”, mostrando o avanço e a satisfação em exercer o direito à educação na prisão.

É notório, em todos os relatos dos entrevistados, o quanto a evasão escolar se fez presente em suas vidas. Nesse ambiente prisional encontramos indivíduos marcados por essa evasão; trajetória escolar interrompida, muito comum na vida dos sujeitos da EJA a quem tem sido negado ao longo dos anos a efetiva permanência nas escolas e a possibilidade de inclusão escolar pelo não pertencimento.

Sobre o acesso à educação na prisão, há que se refletir que indivíduos jovens e adultos, diferentes na idade e nas experiências de vida, têm a oportunidade de se aproximar através das práticas educativas durante o tempo de estudo, de acesso à escola, ainda que em condição adversa. Essa é uma oportunidade única em que o indivíduo preso pode se beneficiar do direito à educação e retomar os estudos; direito negado pelas condições de vida e pelo trabalho precoce, (SOUZA, BICALHO e NONATO 2013, 2017; JULIÃO, 2013).

Não foi diferente com o estudante do quarto período dos anos finais, Euclásio, que também sofreu as consequências da evasão escolar. Relatou que deu preferência ao trabalho para ajudar seu pai e que abandonou a escola ainda muito cedo. Gosta de ler. Não declarou preferência de leitura, porém gosta de livros de ação e heroísmo, como Robin Hood, justiceiro que devolve ao povo o que lhe é tirado.

Euclásio sabe da importância do letramento nessa fase da vida em que se encontra recluso e precisa recuperar o tempo perdido. Em uma de suas narrativas, ele nos disse que:

“agora que eu tô vendo a leitura e a escola como que me fez falta, entendeu, graças a Deus eu fiquei 26 anos sem estudar mas agora, tô pegando conhecimento, porque escola é assim, a gente pega conhecimento pra gente aprender alguma coisa né (...).” (EUCLÁSIO).

Esse relato nos mostra que o sujeito recluso vai se abrindo às práticas de letramento e fazendo delas um meio de sobrevivência, tanto dentro da prisão em que se encontra como fora, num território que vamos denominar *território da terra*

prometida, ou seja, o sujeito cria para si um território de prazer e superação, para não mais sofrer as consequências do aprisionamento.

Com três anos matriculado, Euclásio percebeu que seu maior estímulo nas práticas de letramento foi a professora Bela³³, que sempre o incentivou a lutar por um futuro diferente, a nunca desistir nos dias de desespero.

“(...) quando eu cheguei aqui, primeira professora que foi a dona Clara, que tem 3 anos que eu tô estudando aqui, ela pegou e me incentivou, não moço, você nunca para não, mesmo que você esteja já de idade, entendeu, continua estudando, é bom demais os estudos, talvez você chegue até no 3º, forma nessa cadeia, oportunidade de vida e outra coisa, pelo o que cê já é profissional em duas, três área, então cê vai pegar mais conhecimento ainda, português, matemática, ciência, história, muito bom para seu aspecto de trabalho (...)”. (EUCLÁSIO).

Euclásio sempre leva livros para a cela. Ele nos narrou que divide as leituras com seu colega de cela e assim o contato com a leitura acontece também durante o tempo ocioso na cela do alojamento. Na cela, ele disse ler para espairecer a mente, esquecer dos problemas, principalmente leituras bíblicas para o conforto do coração. Euclásio relata que sua prática de leitura está remetendo-o para a escrita:

“eu tava pensando nisso de madrugada, eu falei assim, nó rapá, quem sabe mais tarde eu posso formular um livro e fazer várias cópias dele quem sabe, não sei, se eu vendo assim, falo o que eu já passei, fui preso e tal, assim, assim assado, conheci várias pessoas, igual a unidade deu oportunidade da gente tá estudando tá aprendendo, alguma coisa, eu pensei de fazer isso (...)”. (EUCLÁSIO).

As práticas de leitura compõem na vida do aluno Ônix, quando ele relata o gosto pelas leituras das cartas que recebe e dos livros de literatura infantil. Ainda meio tímido, falou sobre as leituras infantis que gosta de fazer, como “A Bela e a Fera” e “Neimar e o Coelho”, isso porque durante o tempo da infância/adolescência, deixou de ir à escola para priorizar o trabalho.

Ônix se encontra matriculado no segundo período dos anos iniciais e entende que esse tipo de literatura é só o começo para “abrir sua mente”, por ter ficado tanto tempo longe da escola: “oh, na verdade, é que na classe que eu tô, tem a ver com aquilo lá, infantilidade né, apesar da minha idade não ser infantil, eu tô numa classe

³³ Professora Bela (nome fictício) foi o primeiro contato de Euclásio com a realidade educacional no aprisionamento, a primeira a incentivá-lo enxergar além das dificuldades.

que é infantilidade”. Ele entende que precisa começar para continuar, e que essa leitura o ajuda a superar dia a dia sua dificuldade com as letras.

O aluno também contou que passou cinco anos numa unidade do interior e que lá não tinha a mesma oportunidade que está tendo nessa penitenciária, que acredita num futuro diferente, que deseja “encontrar algo que vai ser bom” pra ele. Esse relato nos remete ao *território da terra prometida*.

“Então estudar é bom, é uma coisa que tá abrindo sua mente para as coisas boas né, por exemplo, eu olho, apesar da idade eu creio que daqui dez anos eu posso tá formado, ali no meus cinquenta anos de idade, mas não quer dizer que sou velho e que eu não sirvo pra nada não, vou encontrar algo que vai ser bom pra mim (...)”. (ÔNIX).

Revela um desejo, uma territorialização em um território ainda não existente. É como se ele já sentisse suas impressões nesse território, mesmo que ainda não tenha experimentado esse “algo bom” que faz bem.

Ônix descreve que as práticas de letramento relacionadas com a leitura têm ajudado em outras etapas da vida.

“(...) sua mente tava bem fechada, uma mente que começou abrir, fazer uma conta, aprendendo a me organizar, e a cem por cento de timidez de conversar, eu conseguiria conversar aqui eu e você o dia inteiro, mas se fosse para chegar ali fora, tivesse 20 pessoas eu já não conseguiria, mesmo sabendo assim, uma coisa que eu aprendi, o assunto é pra todo mundo ouvir, mas o que eu to falando é só eu e você, então tenho que esquecer que tem 20 pessoas ali e conversar só nós dois, eles estão prestando atenção em nós, mas eu não estou falando com eles, estou falando com você, então tá me ajudando bastante (...)”. (ÔNIX).

O aluno Diamante se apresentou como o mais articulado, o mais à vontade para falar sobre suas práticas de leitura, pode ser por sua idade e experiência de vida, ou, por ser o que mais desenvolve as práticas de leitura no território da prisão. A princípio, falou do hábito da leitura que aparece através do tempo ocioso do cerceamento e que era um “adepto” da leitura por acreditar que essa prática enriquece sua vida, além de ajudá-lo a passar o tempo. Reforçou que a reclusão pode ser o pontapé inicial para se desenvolver essas práticas: “quando a gente tava lá na liberdade a gente não tinha tanto assim, essa petição para leitura como a gente tem quando a gente está recluso”.

Diamante se apoia na Bíblia, não diferente dos demais entrevistados. Percebemos que essa prática de leitura comparece em todos os momentos, e que,

mesmo sendo uma leitura de cunho religioso, não deixa de ser uma prática de letramento, pois interfere na aplicação da vida social do sujeito.

“(...) a gente tá sempre ajuntando boa parte da Bblia que traz uma boa parte de conhecimento para a gente aplicar na vida da gente no decorrer do dia a dia né, no período aqui nos pós também né, porque em breve a gente está saindo e a leitura no resto em si ela enriquece né, enriquece o ser humano e muitas vezes a gente lá na rua não tinha tanto essas a essa busca (...)”.
(DIAMANTE)

Diamante é um exemplo de leitor para os alunos e para os demais reclusos que não conseguiram exercer o direito à educação na prisão, por causa das condições físicas da unidade prisional. Durante a entrevista, ele nos contou várias histórias decorrentes de suas práticas de leitura; disse ter mais acesso dentro da prisão do que quando estava fora: “a gente não ficava assim antes, a gente tem mais acesso aqui! A gente não tinha aquele hábito e não tinha tempo para leitura (...)”.

A leitura que chama atenção do aluno Diamante é aquela que comparece para agregar na vida do sujeito recluso. Ele contou, além da Bíblia, os livros biográficos e os romances. Porém, esse tipo de letramento, através das práticas de leitura, o fez despertar para uma territorialidade antes não vivida. Ele percebeu que, com sua leitura, poderia ganhar alguns benefícios com os outros reclusos que não tinham a mesma afinidade com a leitura que ele apresentava ter. Por causa de suas práticas de leitura, passou a fazer as resenhas de livros para outros reclusos ganharem remição. Ele nos contou que:

“(...) no mês da prova, eu lia oito, dez livros e fazia oito, dez resumos para eles fazerem no dia da prova, todos os resumos eu tenho guardado lá no bloco, na minha cela até hoje, é só fazer o resumo e depois a gente faz a prova, eu gosto muito de ler, eu lia, eu fazia né, preguiça deles, eu não estava sendo justo com eles, porque na verdade eles mesmos que tinham que ler né, quando a academia de letras dava quatro dias por cada prova, porque todo mundo sabe que eu gosto de ler, eu tenho o hábito de ler (...)”.(DIAMANTE).

Essa prática de letramento desenvolvida por Diamante lhe concedia alguns benefícios entre os reclusos, como o bom convívio, o trânsito livre nos espaços de rivalidade, doces, cama (bom lugar para dormir) dentre outras regalias. Ele acredita que a solidão o fez despertar para a leitura, viver a fantasia do outro, tornar-se um personagem e territorializar um território de fuga, de refúgio. “A cadeia é puxada” e as práticas que os sujeitos desenvolvem nesse território fazem com que a sua

humanidade seja devolvida, é o que nos relata: “foge dessas sensações, até a sensação de estar preso, porque a sensação de estar preso, eu acho que tira até a humanidade do sujeito (...)”.

O sujeito, quando (re)territorializa o *território do refúgio*, não se sente mais preso, não se vê na obrigação de andar de cabeça baixa, de ser limitado, por isso que a leitura liberta, essa prática desenvolvida na prisão é “libertadora”, pois serve de “válvula de escape”. Diamante finaliza dizendo que “a leitura tem esse poder que o ser humano custa a descobrir, como foi o meu caso”.

O aprisionamento possibilita as práticas de letramento por ser um território em que o sujeito precisa entender as situações, os acontecimentos que ocorrem por ali e até mesmo aprender a absorver o que lhe é oferecido. O sujeito que se territorializa nesse território é o mesmo que precisa se (re)territorializar ao cruzar os limites, as barreiras, ao se lançar na “viagem” que muitos relataram fazer durante as práticas de leitura.

4.2 SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO TERRITÓRIO DA PRISÃO.

O letramento no território da prisão aparece também com múltiplos significados, ou seja, diante da diversidade dos eventos propostos pela escola e pela instituição prisional, os sujeitos envolvidos passam a desenvolver suas práticas, de acordo com a situação em que se encontram implicados. Cada situação pode exigir desses sujeitos uma maneira diferente de reagir e colocar em prática o uso dessas práticas de letramento. Soares (2001) vai dizer que:

”esse novo fenômeno (...) traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades(...). Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2001 p. 46).

Daí entendemos o letramento como um fenômeno, e a cada fenômeno que aparece uma definição diferente pode ser atribuída. Portanto, a importância de se

pensar e discutir os letramentos múltiplos (KLEIMAN, 2004; STREET, 2007) no território do aprisionamento para então entendermos e discutirmos que, nesse território, também aparecem múltiplos territórios que exigem dos sujeitos uma (re)territorialização.

A análise das entrevistas nos permitiu identificar como o sujeito transita em diferentes territórios na prisão e como ele se (re)territorializa em cada um desses territórios. Foi possível perceber três diferentes territórios como citamos acima. O *território do refúgio* permite ao sujeito uma fuga de sua realidade de aprisionamento e lhe confere uma autonomia de liberdade simbólica que traz uma tranquilidade no cumprimento da pena. O *território da terra prometida* aparece quando o sujeito imprime sua territorialidade num território que ainda não existe, que está num futuro, seja próximo ou distante da realidade atual de reclusão. O *território da representatividade* acontece a partir do momento em que o sujeito passa a representar o outro por sua leitura e escrita e consegue imprimir, num pedaço de papel, suas emoções e sentimentos como se fossem os dos outros, como também através de estudos feitos por um certo sujeito, beneficiando os demais. Falaremos mais adiante sobre os relatos dessas leituras e o trânsito desses sujeitos por esses territórios.

4.2.1 Território do refúgio

A leitura, nesse território, possibilita ao sujeito a saída da situação de aprisionamento na qual se encontra para se territorializar simbolicamente no território que aqui chamamos de refúgio. Identificamos na fala do Jacinto, o diálogo com o outro, como se estivesse dialogando com o autor do livro, “(...) aí você entra no livro, conversando com o autor, eu tenho um assunto pra terminar com ele, conversando comigo”.

Aqui o sujeito conversa com alguém que não se encontra em situação de aprisionamento. Ele exerce um diálogo que o faz esquecer que está dentro de uma cela, cerceado por grades e cadeados, por agentes de segurança fortemente armados; aqui o sujeito não se vê preso, não se sente preso.

Rubi nos narrou que o ambiente permeado pelo letramento e suas práticas permitem a ele desterritorializar-se e se (re)territorializar-se por um tempo do território do aprisionamento em que se encontra.

“Quando a gente tá aqui, nem parece que a gente tá preso, é outro ambiente diferente. Distrai a mente pra não pensar que a gente está preso, aí você sai um pouco desse mundo aqui e entra no mundo daquela leitura ali, daquela ideia ali, é uma oportunidade de liberdade mental no caso, não corporal, mas você fica com pensamento na história, entra no livro e esquece esse mundo aqui”. (RUBI).

A leitura realizada nesse território concede aos sujeitos uma permissão de ir para outro lugar, sem que seja monitorado, vigiado, permitindo, assim, essa sensação real de liberdade, de viajar nos contos e nas histórias propostas, como nos disse o aluno Rubi: “nós viajamos naquela leitura, vai com ela...” e até mesmo construir ou vivenciá-las; isso percebemos na fala do senhor Diamante.

“O livro é uma fantasia que a gente passa viver ela, quando a pessoa gosta mesmo de ler, ele abre o livro, eu li um livro ali três vezes que ele era tão gostoso (...)” (DIAMANTE).

O território do refúgio aparece quando a leitura permite ao sujeito se encontrar fora dos limites, das barreiras visíveis e invisíveis que cerceiam e, por muitas vezes, alijam o sujeito das boas oportunidades de desenvolverem suas práticas de letramento, principalmente o desenvolvimento das práticas de leitura. A solidão causada pelo afastamento do sujeito de sua rotina antes da prisão, o tempo ocioso na cela, dentre outras situações, podem levar esse sujeito a se apegar às oportunidades de leitura, de construção de conhecimento. O senhor Diamante nos diz, em seus relatos, como a leitura pode contribuir nesse sentido.

“Então quando a pessoa é muito solitária a gente tem um costume de dizer que a cadeia é pesada, a pessoa quando tem o costume de ler, ele desaparece a mente, a gente pega um livro, dá uma mergulhada nele ali, começa ficar bonitinho, começa a ficar gostoso, foge dessas sensações, até a sensação de estar preso, porque a sensação de estar preso, eu acho que tira até a humanidade do sujeito” (DIAMANTE).

Essa contribuição citada pelo aluno Diamante, propiciada por sua prática de leitura, aparece em outros relatos durante a entrevista, em que ele nos sugere a leitura como uma “válvula (ponta) de escape” e a compara com uma substância que

reage em nosso organismo, fazendo o leitor dependente dela nas celas dos alojamentos, onde, na maioria das vezes, passa a maior parte do dia.

“(...) a gente tem que arrumar uma ponta, encontrar né uma ponta de escape, uns encontra essa ponta de escape nas drogas, outros até mesmo nos psicotrópicos né, e talvez, não muitos encontram essa ponta de escape na leitura, eu acho que é onde esse sujeito que encontra essa ponta de escape dentro da leitura, eu acho que ele é felizardo (...)” (DIAMANTE).

As práticas de leitura desse sujeito nos mostram a importância do letramento na prisão e o quanto fazem bem para aqueles que são assistidos por esse direito, devolvendo, assim, como nos diz Diamante, a “humanidade do sujeito” que por motivo de lei perde a liberdade e é colocado às margens da sociedade, como proposta reflexiva sobre os atos cometidos e suas consequências.

Diamante, ao comentar sobre “Iracema”, um livro que estava lendo, demonstra o sentimento de quem se delicia com a leitura: “(...) é fantástico, ele é delicioso, você mergulha nele (...) e parece que você está vivendo a história (...)” e se sente parte do enredo literário proposto pelo autor. Ao mesmo tempo, Diamante demonstra transitar num território de fantasia que permite a ele sair de sua realidade e habitar a terra de “Iracema”, fazendo com que, por alguns instantes, não se sinta ali, preso, limitado.

Essa mesma sensação é relatada por Rubi que disse ler para distrair a mente, para territorializar outro mundo, o mundo “daquela leitura” interessante; perceber que em todo momento a leitura é apresentada como um passaporte para uma realidade libertadora, com uma dimensão que transfere ao sujeito uma liberdade mental que o permite suportar a situação de aprisionamento por mais tempo.

“(...) eu leio pra distrair a mente, pra não pensar que a gente tá preso, aí você sai um pouco desse mundo aqui e entra no mundo daquela leitura ali, daquela ideia ali. É uma oportunidade de liberdade mental no caso, não corporal, mas você fica com pensamento lá na história do livro. Você entra no livro e esquece esse mundo aqui (...)”. (RUBI).

Muitos dos termos usados pelos sujeitos/leitores, como por exemplo, “entrar no livro”, “sair desse mundo”, “entrar no mundo da leitura”, “fugir da realidade”, dentre outros, aparecem relacionados com o território do refúgio, com o rompimento do aprisionamento, das barreiras físicas visíveis e invisíveis, mesmo que eles não queiram, ou não façam menção a isso. Jacinto nos diz que, muitas de suas leituras no alojamento são feitas para ocupar o tempo e esquecer os problemas, e que a

leitura “(...) traz um conforto, um livro, tem hora que me faz fugir de uma realidade (...)” vivida por todos que cumprem pena de privação de liberdade em regime fechado.

Quando se remete à prisão, à situação de cárcere, de reclusão, Euclásio fala com uma expressão facial muito forte e triste: “(...) porque tá naquele lugar, nossa senhora, a gente tem que espairer, então, lendo alguma coisa você fica mais leve (...)”. Essa leveza da mente, da alma e do coração é buscada por todos os sujeitos/leitores em suas práticas, no dia a dia do aprisionamento, e poucos, por motivos já citados, não gozam desse direito, direito à leitura, direito à educação.

Percebemos, durante as entrevistas, que as práticas de leituras religiosas também comparecem com certa frequência e que essa prática proporciona um bem-estar para os leitores, possibilitando a eles uma certa autonomia em deixar os limites da prisão e permitir que outros personagens apareçam no enredo. É o que nos mostra o aluno Diamante, quando fala sobre “uma presença diferente”:

“(...) até as histórias bíblicas às vezes ela me emociona até mais, porque mexe com minha fé, mas quando leio alguma coisa assim, a gente sente uma presença diferente, uma emoção diferente, um arrependimento diferente, e os livros dá aquela sensação de bem-estar, de prazer(...)”. (DIAMANTE).

Também o aluno Citrino nos descreve sua experiência com livros religiosos, ao citar momentos em que, às quartas-feiras, tem levado para a cela esse tipo de texto, buscando, assim, um refúgio que o ajude a superar a ociosidade na prisão: “(...) pego e levo, tenho levado o do Silas Malafaia, um que fala de Teologia (...) eu leio mais é livro evangélico, a Bíblia mais os livros evangélicos”. Mesmo tendo estudado até a antiga segunda série primária durante sua vida fora da prisão, Citrino demonstra uma prática de letramento com esse comportamento de buscar consolo nas leituras religiosas, que o leva a refletir sobre sua vida e suas atitudes como “cidadão de bem”.

Euclásio, durante sua fala na entrevista, demonstrou que a leitura bíblica se faz presente nos momentos em que passa no alojamento, principalmente durante os dias de “tribulações” que, de acordo com ele, foram os dias de notícias pesadas, tais como a traição da esposa, o assassinato do filho, a separação, etc. “(...) eu lia muito a Bíblia, lia, lia, lia muito, hoje tenho paz (...)”. Essa paz que Euclásio afirma ter é

uma das conquistas permitidas por suas práticas de leitura, as quais o remetem para a escrita de uma autobiografia no futuro, após cumprir sua pena.

A prática de leitura religiosa comparece nesse território do refúgio, por possibilitar aos sujeitos um alívio, um descanso, quase que uma passagem para o território da terra prometida, que falaremos mais adiante, onde se concretiza a melhora, a liberdade, onde a humanidade do sujeito é devolvida, mesmo que por pouco tempo. O que importa é que o direito à educação na prisão aconteça e de modo igualitário, para todos.

4.2.2 – Território da terra prometida

A leitura, nesse território, comparece como uma chave que abre oportunidades para o sujeito aprisionado e alimenta sua alma com uma vontade de chegar a um lugar que seja diferente do atual. É necessário acreditar que pode ser diferente, que existe um lugar diferente, onde eu, como sujeito aprisionado, tenha permissão de adentrar e colocar ali minhas marcas, meu desejo, imprimir ali, naquele território, minha identidade.

Ao ser perguntado, durante a entrevista, sobre sua prática de leitura, Ônix disse que aproveita os momentos de estudo para melhorar sua comunicação, afirmando, assim, o motivo de realizá-la, com a certeza de que usará os conhecimentos das práticas de letramento do ambiente prisional num outro ambiente/tempo: “(...) eu leio pra mim futuramente comunicar com as pessoas, eu vou comunicar melhor (...)”.

Ônix, mesmo com suas práticas de leituras infantis, acredita que pode alcançar um crescimento cultural bem diferente do vivido na prisão e entende que, por ter ficado durante muito tempo sem desenvolver suas práticas de leitura, as que realiza na prisão, mesmo que sejam infantis, podem abrir sua mente para uma leitura mais madura, adulta, que provoque seu entendimento, desenvolvendo seu lado crítico. É aí que, para ele, aparece o território da terra prometida, por acreditar que uma nova oportunidade terá, um novo tempo, um novo lugar: “(...) eu acredito

que através daquela coisa simples eu vou chegar na coisa grande. Na coisa que vai compensar lá na frente (...).

Dessa mesma maneira, Rubi afirma o quanto as práticas de leitura o têm ajudado a manter uma mente disciplinada, e por que não dizer ressocializada, uma vez que a criminalidade passa a não fazer parte de seu vocabulário e de suas ações.

“(...) o pensamento já muda, pensamento de sair e fazer outras coisas, anteriormente eu não queria fazer outra coisa além do crime, agora não, minha mente mudou toda, muita coisa muda (...)” (RUBI).

Esse “fazer outras coisas” imprime um outro lugar, em que a oportunidade de fazer diferente pode acontecer. Assim, Rubi passa a territorializar um ambiente utópico, que ainda não existe, porém, a leitura lhe permite pensar diferente, em um lugar diferente do que se encontra; ele rompe com a barreira do cerceamento para estar num outro lugar.

4.2.3 – Território da representatividade

Nesse território, a leitura comparece de forma expressiva, mostrando seus efeitos no cotidiano dos aprisionados. As práticas de leitura dos sujeitos vão ganhando notabilidade a cada oportunidade/evento de leitura. Nos relatos, eles transitam no território da representatividade, rompendo com as barreiras que antes os impediam de experimentar essa prática de letramento.

Percebemos a consideração que Quartzo tem com essa prática quando, em seu depoimento nos fala de sua dificuldade em ler as cartas que chegavam para ele. Foi através das práticas de letramento da escola na prisão, na unidade prisional, que Quartzo passou a desenvolver suas práticas de leitura e ter satisfação com elas.

“(...) quando eu recebia carta, eu tinha que pedir os outros para ler pra mim, responder a carta, hoje felizmente eu já respondo a carta, já leio... quando eu não sabia ler eu ficava imaginando, tinha que ficar perguntando, hoje não, hoje eu posso pegar, ler, saber um pouco da história. É um sentimento muito bom, saber ler”. (QUARTZO).

Não é diferente com Diamante, que relata sua intimidade com a leitura e até brinca quando narra a escrita como fruto da leitura, chamando-a de “caduquices” e conta que passou a viver sem guerra no bloco, por usar suas práticas de leitura como instrumento de paz intramuros e extramuros, no alcance das famílias dos outros aprisionados.

“É cara lá com problemas com a esposa, a mulher não tá vindo me visitar e tal, escrevi uma carta lá, uma chorona né, me dão nome da sua esposa aí, era uma carta de reconciliação e tal, a gente tem aquela facilidade, nem cultura pra isso a gente tem... todo mundo sabe que eu gosto de ler, eu tenho o hábito de ler, de escrever, eu gosto de escrever, nem que seja umas caduquices lá... sabe que às vezes assim lá no bloco, a gente é conhecido pelos modos, a gente é sobrevivente sem guerra (...)”.
(DIAMANTE).

Ametrino mostra, em seu relato, que a leitura comparece na transformação de seu vocabulário e a considera como uma peça fundamental e transformadora quando relacionada à escrita: “(...) me ajudou bastante no meu diálogo, a minha conversa, eu conversava com bastante gíria, aí eu aprendi a conversar... ajudou bastante no meu vocabulário e na minha escrita (...)”. Aqui ele nos mostra que suas práticas de letramento no contexto da prisão se relacionam com a leitura e que, dia a dia, vai “polindo” seu vocabulário e melhorando sua escrita.

Essa representatividade da leitura na vida dos sujeitos reclusos está ligada ao papel da escola. Ela que, de forma direta ou indireta, está presente nas práticas de letramento desses sujeitos, o que nos leva a refletir sobre a escola como uma importante agência de letramento (SOARES, 2004) e a defendê-la como um direito no contexto da prisão.

Vejamos o que nos relata Ônix sobre os efeitos da leitura em sua vida durante o tempo de aprisionamento.

“Com a leitura minha mente fechada, começou a abrir, estou aprendendo a me organizar, perder a timidez (...) eu leio pra aprender...pra mim escrever cartas... lendo, eu vou escrever melhor (...) expressar pra uma pessoa, expressar do seu jeito de falar, escrever, você abre sua mente, através da leitura você consegue expressar uma palavra que a pessoa merece ouvir, então é mais ou menos por aí” (ÔNIX).

O que antes era somente para a remição, diminuição do tempo de reclusão, passa a ter um sentido, um realce. A leitura passa a ter um significado para Ônix,

significado de mudança e transformação de uma realidade calejada pela prisão e pelo tempo investido nas enxadas e roças, priorizado em detrimento aos estudos.

Para Jacinto, a representatividade da leitura está ligada às oportunidades de aprendizagem de algo novo, diferente, trazido pelas situações narradas pelo autor. “O que mais me atrai é saber quanta diversidade tem nas expressões, quanta coisa, quanto conteúdo diferente você consegue colher em várias situações (...)”, mostrando a efetividade das práticas de leitura num contexto de cerceamento.

Euclásio trata a leitura como uma “arte” que fascina e encanta, que se encontra presente em seus momentos na prisão. Atribui às práticas de leitura o conhecimento adquirido nos processos de letramento na unidade prisional. E relata, ainda, o desejo de colocar sua vida à disposição da escrita, a fim de que outras pessoas conheçam sua história, a história de seu povo, de sua origem.

“A leitura em primeiro lugar é uma arte, é uma arte na vida da gente, sei lá, tô conhecendo muita coisa, é inexplicável (...) Eu estava querendo escrever um livro, sobre os detentos que conheci aqui na prisão, sobre minha vida, minha origem, escrever sobre o lugar de onde venho (...)”. (EUCLÁSIO).

Para Rubi, as práticas de leitura desenvolvidas nesse território expressam um significado mais humano. Ele se coloca no lugar do personagem, sofre com os sofrimentos descritos no texto, se alegra quando há momentos de alegria no enredo da escrita. Rubi usa um termo que demonstra a humanização do sujeito recluso, “compaixão de pensar no próximo”. É importante saber que a leitura para esse sujeito tem um significado humanizador, devolvendo a ele a sensibilidade tirada pela vida do crime.

“(...) tem livro que a gente lê, que tipo assim, você entra naquela história ali, se é uma história triste, você fica triste, se for uma história alegre, você fica alegre com aquela história ali, até tipo, proporciona como é que eu posso falar... sentimento né?, sentimento que antes não tinha, de compaixão, difícil expressar a palavra assim, de compaixão, de pensar no próximo que a gente tava fazendo lá fora, a gente não pensava em ninguém, só pensava na gente, no bem próprio, agora não, você lendo você já vê o outro lado, fica com compaixão (...)”. (RUBI).

Entendemos que, nesse território da representatividade, a leitura aparece para devolver ao sujeito a sensibilidade de entender a importância das práticas de leitura no contexto da prisão, não só como mero preenchimento do tempo ocioso ou como uma maneira de passar o tempo, mas por gozar de um direito previsto em lei.

O exercício da leitura nesse território nos leva a uma reflexão de que a educação humaniza o sujeito e a escola é a responsável por formar cidadãos para atuar na sociedade, mostrando, assim, a importância da escola no território da prisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a estudar as práticas de letramento nas quais se envolvem os sujeitos que cumprem pena de privação de liberdade, em uma penitenciária masculina, na região leste de Minas Gerais. Tomamos neste estudo a prisão como um território que passa a ser o lugar de vida dos sujeitos e que, ao mesmo tempo, tende a impor limitações aos indivíduos que se encontram num ambiente de reclusão. A ausência de projetos de leitura, de alfabetização e letramento, por motivos de segurança, de falta de estrutura física, dentre outras dificuldades, alija o sujeito, muitas vezes, do direito garantido por lei da obrigatoriedade da educação.

Nesse contexto em que o sujeito precisa se adequar para cumprir regras, ora determinadas pelo sistema ora criadas pelos próprios sujeitos presos, aceitamos o desafio de analisar a relação que os sujeitos que vivenciam uma situação de aprisionamento fazem com as práticas de leitura no contexto prisional e quais seus significados.

Por muitas vezes, o quadriculamento dos corpos, as regras do sistema prisional, a pouca prioridade conferida à educação, cerceiam o acesso desses homens à leitura. No campo desta pesquisa, a permissão acontece a partir da escola na prisão, onde se encontra a biblioteca institucional “Asas de Letras”, que chega até esses sujeitos através de empréstimos de livros.

Foram identificados 10 eventos de letramento que nos permitiram a análise das relações desses sujeitos com a leitura proposta no âmbito da prisão. São eles a saber: o acesso à contagem de tempo; o projeto Maiores Leitores; o Chá Literário; a Leitura Itinerante; os cartazes; as cartas e as mensagens (denominadas Catu's); jornais religiosos, projeto de Remição por Leitura, leitura Individual/dispersão e leitura no alojamento.

Os eventos de letramento que se relacionam com a leitura e escrita são muito discutidos e pesquisados no âmbito acadêmico, por nossa sociedade se caracterizar como grafocêntrica e estimular variadas práticas, com textos em diversos gêneros e suportes. Entretanto, no sistema prisional, os eventos são muitas vezes dificultados, seja pelo exercício do poder controlador, pelas normas internas de segurança ou pelas dificuldades do sistema em efetuar o deslocamento dos

presos para espaços como o da escola, onde, na maioria das vezes, o preso tem acesso aos livros e às leituras.

As práticas que se constituem nesses eventos nos mostram que, o sujeito que cumpre pena de restrição de liberdade, quando conhece o verdadeiro sentido do letramento e de suas práticas, passa a valorizar e construir significados, ou seja, o sujeito passa a depender dos momentos de fuga proporcionados pela leitura e até constituir novos territórios para alçar voos, penetrando nos enredos da trama exposta pela leitura.

Visto isso, este estudo adentrou num contexto pouco pesquisado que apresenta sujeitos/leitores/reclusos que, de alguma forma, são estimulados a realizar diferentes atividades de leitura. Entendemos que essas práticas ocorrem mesmo em ambiente de cerceamento, confirmando, assim, que fazemos parte de uma sociedade que valoriza os textos escritos. Isso significa que, apesar das condições muitas vezes desfavoráveis ou restritas à leitura, os sujeitos buscam a realização dessas práticas, que proporcionam e oportunizam de alguma forma, interações e ricos momentos de vivência que o acompanharão pela a vida toda.

A leitura presente no contexto prisional, mesmo limitada pelas barreiras visíveis e invisíveis das instituições prisionais, amplia as possibilidades para homens reclusos e os impele na busca de oportunidades que possam mudar o destino pós-prisão. É a partir dessa busca que percebemos uma territorialização do sujeito nos diferentes territórios propostos pela leitura, sejam eles físicos ou simbólicos.

A leitura, nesse território, comparece muito mais de forma simbólica que instrumental, por permitir aos sujeitos uma liberdade de trânsito entre diferentes territórios. Mesmo que seu corpo físico esteja preso, dentro de uma cela, o sujeito consegue se desligar e se territorializar no mundo da leitura. É importante observar que os sujeitos reclusos vivenciam práticas de letramento para além da possibilidade de remição da pena pela leitura, que podem diminuir os seus dias de encarceramento.

É sabido que o projeto “Remição pela Leitura” tem contribuído para o acesso à leitura, mas entendemos, com este estudo, que a leitura para esses sujeitos ultrapassa o significado de ler para remir pena. Nesse sentido, o acesso à leitura na instituição analisada se faz via educação. Por isso, há que se defender o direito à educação nas prisões e não somente a instrumentalização via leitura, via projetos de remição de pena. Na prisão, o acesso à leitura é fruto do tempo ocioso que os

reclusos enfrentam no dia a dia, já que passam a maior parte dele nas celas dos alojamentos. Esse acesso é ampliado quando se encontra com uma estrutura física que se apresenta com biblioteca, garantindo, dessa forma, o direito ao ingresso a diferentes textos escritos para desenvolverem suas práticas de leitura.

Percebemos que a leitura se apresenta para os sujeitos presos como propiciadora de uma prática libertadora que permite ao sujeito em situação de aprisionamento, vivenciar e experimentar sensações de liberdade, prazer e preenchimento. Essa experiência comparece nos relatos desses sujeitos e nos permite entender o quanto o direito à educação na prisão é essencial para que haja uma equalização social, oportunizadora para os que sofrem as consequências da reclusão.

Para tanto, destacamos a necessidade urgente de se aprofundar nas questões sobre a obrigatoriedade da educação na prisão, e também pensarmos em políticas públicas voltadas para esse meio, pautando a importância da escola na/da prisão, que sempre visa à oportunidade do sujeito aos recursos sociais, para que, assim, sejam (re)inseridos na sociedade com oportunidades equalizadas e proporcionadas de maneira efetiva, visando ao bem estar daqueles que foram vítimas de descaso e colocados à margem da sociedade.

A escola, na prisão, pode proporcionar a esses sujeitos o exercício do direito à educação e a partir daí fazê-los experimentar a dignidade humana que perderam ao serem presos e alijados das oportunidades sociais que antes muitos não tiveram nem acesso, como relatam os sujeitos entrevistados. Esses relatos confirmam os dados do INFOPEN e expõem a face da população prisional no país: em sua maioria são pessoas de baixa renda, de pele negra, que não concluíram o Ensino Médio como confirma este estudo.

O recluso perde o direito de liberdade ao “infringir a lei”, porém a perda desse direito não deve retirar dele outros direitos previstos em lei, e um deles é o direito à educação enquanto recluso. A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, lei de Execução Penal- LEP prevê a obrigatoriedade do Ensino Fundamental nas unidades carcerárias, em convênio com entidades públicas e privadas o que é reafirmado pelo Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.

Para tanto, atentamo-nos, ao concluir este estudo, para as consequências da Resolução nº 6, de 07 de dezembro de 2017, do Ministério da Justiça e Segurança

Pública (BRASIL, 2017) que dispõe sobre a flexibilização das diretrizes básicas para a arquitetura prisional e altera legislação anterior que previa a elaboração e planejamento dos espaços educacionais e profissionais no âmbito da prisão. A flexibilização proposta nas novas diretrizes não torna mais o espaço escolar como obrigatório, ou seja, a unidade prisional poderá ou não preparar suas instalações para oferecer uma educação de qualidade para os sujeitos privados de liberdade. Retira-se, assim, a responsabilidade social das unidades prisionais e restringe-se ainda mais o direito dos presos à educação.

REFERÊNCIAS

BAREL, Y. Le social et ses territoires. In: Auriac, F. e Brunet, R. (orgs.) **Espaces, Jeux et Enjeux**, Paris: Fayard e Fondation Diderot. 1986. p 131-139.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Belo Horizonte: SEE, 2011. Disponível em: <https://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1989&Itemid=71> Acesso em: Dez. 2017.

BRASIL. **Lei 7.210/1984**: Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em: Set. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Súmula nº 11**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 9 de 18 de novembro de 2011**. Diretrizes básicas para arquitetura prisional. Disponível em: <http://www.criminal.mppr.mp.br/arquivos/File/ExecucaoPenal/CNPCP/2011Diretrizes_ArquiteturaPenal_resolucao_09_11_CNPCP.pdf> Acesso em: Dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.626/2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm Acesso em: Set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação n. 44, de 26 de Novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br>> Acesso em: Set. 2017

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 6 de 07 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal do Anexo 1 da Resolução nº 9 de 18 de novembro de 2011 que trata das Diretrizes da Arquitetura Penal. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27583399_RESOLUCAO_N_6_DE_7_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx> Acesso em: Jan. 2017.

BRASIL. **Infopen**. 2017. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal>> Acesso em: Nov. 2017.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004, p. 169-192.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999. 288p.

FOUCAULT, M. **Sécurité, territoire, population**: cours au Collège de France. Paris : Gallimard Seuil. 2004, p.1977-1978.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GUEDES, T. M.; MOURA, M. E. C.; CARSINO, R.; RODRIGUES, V. M. B. **Da Remição por Leitura no Estado do Paraná**: Análise à Luz da Lei Estadual Nº 17.329/2012. Lex Magister, 2012. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doutrina_24280387_PENA_DA_REMICAO_POR_LEITURA_NO_ESTADO_DO_PARANA_ANALISE_A_LUZ_DA_LEI_ESTADUAL_N_17329_2012.aspx> Acesso em: Nov. 2017.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e Identidade**: a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói: EdUFF, 1997.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, L.; BASTOS, L. (orgs). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares, Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 29-52.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural á essencialização das identidades). In: ARAÚJO, F. G.; HAESBAERT, R. (Org.). **Identidade e Territórios**: questões e olhares contemporâneos, Rio de Janeiro: accss, 2007, p. 93-123.

HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, mar. 2007a. p. 19-44.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos Territórios à Multiterritorialidade. In: HEIDRICH, Á. et al. (Org.). **A emergência da multiterritorialidade**: a resignificação da relação do humano com o espaço. Porto Alegre (RS): ULBRA; UFRGS, 2008. p. 19-36

HAESBAERT, R. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.) **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 95-120.

JULIÃO, E. F. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da Prisão. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A.(org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Global, 2004. p. 287-294 p.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NONATO, E. M. N. **Educação de mulheres em situação prisional**: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de V. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

ONOFRE, E. M. C. A Leitura e a Escrita Como Possibilidade de Resgate da Cidadania de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012.

ORLANDO, V. A. Perspectiva Dialógica em Pesquisa de Práticas de Letramento em Virgínia-Orlando. **Bakhtiniana**: Revista de estudos do discurso, São Paulo, 8 (1): 190-204, Jan./Jun. 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACK, R. D. **Human Territoriality**: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades**: Teorias, processos e conflitos. São Paulo, Expressão popular, 2009

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 15-25.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, nº 16, jul. 2003. p 9-17.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**: Revista Pedagógica, Unesp: Artmed, fev. 2004. p.96-100.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. p. 15-84.

SOUZA, M. C. R. F. de. **Gênero e matemática(s)**: jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. 2008. Tese (Doutrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008

SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P.; NONATO, E. M. N. Trajetórias e Vivências Escolares de Mulheres em Situação de Privação de Liberdade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Arizona, v. 21 n. 76, p. 1-22, Set. 2013.

SOUZA, M. C. R. F.; NONATO, E. M. N.; BICALHO, M. G. P. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.45-61, jan.-mar, 2017.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development. **Ethnography and Education**. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 8, 2006.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filosofia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**. São Leopoldo (RS). v. 5, n. 9, jul./dez. 2004. p. 157- 171.