



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

THIAGO JOSÉ BOT BONFIM

**ENTRE A RECLUSÃO E O ENSINO:
REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA ESCRITA DE
DETENTOS-ALUNOS**

**TRÊS LAGOAS-MS
2013**

THIAGO JOSÉ BOT BONFIM

**ENTRE A RECLUSÃO E O ENSINO:
REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA ESCRITA DE
DETENTOS-ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*- Mestrado em Letras- (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) – do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

**TRÊS LAGOAS-MS
Março/ 2013**

THIAGO JOSÉ BOT BONFIM

**ENTRE A RECLUSÃO E O ENSINO: REPRESENTAÇÕES
IDENTITÁRIAS NA ESCRITA DE DETENTOS-ALUNOS**

BANCA EXAMINADORA

**Presidente e Orientadora: Prof^ª Dr^ª Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
(UFMS/CPTL)**

Prof^º Dr^º Conrado Neves Sathler (UFGD)

Prof^ª Dr^ª Claudete Cameschi de Souza (UFMS/ CPAQ)

**Prof^ª Dr^ª Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP)
Suplente**

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Três Lagoas, Março de 2013**

Àqueles por quem sou constituído, meus pais José e Irene, meu fundamento, meu alicerce, minha completude.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento essencial em nossas conquistas, pois nunca alcançamos nada em nossa vida sozinhos, sempre existem forças divinas, humanas e institucionais que, direta ou indiretamente, permitem que realizemos nossos sonhos. Por isso, muitos são os agradecimentos:

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, por estarem comigo em cada milésimo de segundo da minha vida, me iluminando e protegendo, intercedendo por mim, proporcionando bênçãos e realizações maravilhosas sempre que preciso;

À REUNI/ CAPES e ao CNPq, pelo apoio financeiro para desenvolver a pesquisa;

À minha professora e orientadora Profa. Dra. Celina Ap. G. de S. Nascimento, pelas oportunidades que mudaram a minha vida, por todas as vezes em que me “tirou do buraco”, me ensinando como “pular a ponte”, pelas orientações, conselhos, pela paciência, dedicação e acolhida que faziam me sentir mais tranquilo, enfim, por não apenas orientar o meu trabalho, mas também a minha vida;

À UFMS e ao Programa de Mestrado em Letras, nas pessoas da Profa. Dra. Kelcilene Grácia Rodrigues e do secretário Claudionor Messias da Silva, pela constante paciência e disposição para me atender sempre que precisei (inclusive nos finais de semana e fora da universidade);

À AGEPEN, nas pessoas do Diretor de Assistência Penitenciária Leonardo Arévalo Dias e da Chefe da Divisão de Educação Elaine Arima Xavier Castro, pela autorização em realizar a pesquisa e pela consideração na relevância do trabalho;

Ao diretor do Presídio de Segurança Média de Três Lagoas- MS (PSM) Claudiomar Suszek e ao Chefe de Segurança Oficial Daladier Cardoso pela autorização e atenção, e a todos os funcionários da instituição;

A todos os internos que foram sujeitos desta pesquisa, por atribuírem suas vozes a nós, se disponibilizando a emergir suas representações para que fossem analisadas, e também aos internos da cozinha pelas refeições oferecidas;

Às professoras do PSM Maria Aparecida, Rosângela e Vanessa pela paciência, disposição e compreensão nas aulas cedidas para que realizássemos a pesquisa;

À Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza, pela atenção, carinho e pelas preciosas contribuições na disciplina ministrada por ela e como avaliadora deste trabalho no Exame de Qualificação e na defesa;

Ao Prof. Dr. Conrado Neves Sathler, pelas valiosas contribuições durante eventos e como avaliador deste trabalho;

À Profa. Dra. Vânia M. L. Guerra, pela amizade, carinho, confiança e parceria durante a graduação e pós-graduação, além de muitas contribuições intelectuais, inclusive como avaliadora deste trabalho;

À Profa. Dra. Maria José Coracini, pelas preciosas contribuições em suas aulas na disciplina que cursei e em seus livros e também pelo livro publicado, no qual consta um capítulo de nossa autoria;

Ao Prof. Dr. Wagner C. Enedino, pela amizade e parceria durante a graduação e pós-graduação em projetos de extensão, viagens, eventos, pelos momentos de descontração, enfim, pelas oportunidades que me foram dadas para que sempre tivesse uma vida acadêmica muito ativa;

À Profa. Dra. Vitória R. Spanghero, pela Monitoria de Ensino em sua disciplina, que iniciou minha vida acadêmica fora da sala de aula;

A todos os meus outros professores do ensino fundamental, médio e especialmente superior, que com dedicação, contribuíram muito para minha formação;

Aos meus amados pais Irene e José, pelo amor incondicional, pelo incentivo total aos estudos, pela forte presença mesmo que à distância, pelas orações, pelas tantas velas acendidas, pelos telefonemas acolhedores, pelos conselhos, pela formação que me deram, pelo apoio em todos os aspectos, enfim, por tudo que fazem por mim;

Às minhas irmãs Maria Carolina e Maria Fernanda pelo amor, apoio, cuidado, atenção e conselhos que me motivaram sempre a seguir em frente;

Aos meus avós Josino, Maria, Jerônimo e Santina pelo amor, carinho e admiração que me motivaram estudar para proporcionar-lhes cada vez mais orgulho;

Aos meus padrinhos Joaquim, Iraci, Irineu e Sergina e ao meu tio João, pelo amor, carinho, admiração, conselhos, incentivos e por acreditarem em mim quando nem eu mesmo acreditava;

A todos os meus outros familiares, que torceram e rezaram por mim e me motivaram a continuar;

Às minhas amigas Grasieli e Celeste, pela amizade, lealdade, cumplicidade, amor, momentos de diversão e acolhimento, que foram essenciais para que eu não desistisse;

Às minhas amigas Fabiana, Suélen e Vanessa, pela amizade, amor, admiração, descontração, motivação que permitiram que continuasse em frente;

À minha amiga Lais, pela ajuda, amizade, companheirismo e cumplicidade durante todo o período de Iniciação Científica e Pós-Graduação;

Às minhas amigas Camila André, Camila Tonani, Jenifer, Lilian, Lucimara e Michela pelos vários momentos de preciosa ajuda, de experientes conselhos, de apoio moral e também de diversão (fundamentais para aliviar os momentos de stress e tensão);

A todos os meus amigos da graduação e pós-graduação, em especial, Cínthia e Carin, que de alguma forma me ajudaram nesses 6 anos de vida acadêmica;

A todos os funcionários da universidade, em especial, o setor de vigilância e limpeza, pela paciência e atenção;

A todas as pessoas que me acolheram e me fizeram mais feliz na cidade de Três Lagoas-MS, e que, de alguma forma, me ajudaram para que eu alcançasse meus objetivos.

Muito obrigado e que Deus abençoe a vida de todos vocês!

BONFIM, Thiago José Bot. *Entre a reclusão e o ensino: representações identitárias na escrita de detentos-alunos*. Três Lagoas-MS: Campus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.-139f.(Dissertação de Mestrado)

O Presídio de Segurança Média de Três Lagoas- MS tem por papel manter os detentos sob custódia para cumprir a pena na tentativa de reeducá-los, e eles pretendem alcançar tal objetivo por meio da escola que funciona dentro da instituição. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo geral contribuir para a formação dos sujeitos-detentos no que diz respeito à prática da língua escrita e preparo para retornar ao mercado de trabalho e como objetivos específicos: a) interpretar os dizeres do detento-aluno da escola da penitenciária de Três Lagoas-MS, a fim de descrever como ele se vê e como vê o outro; e, b) analisar como se manifestam as marcas de resistência nas relações de saber-poder no contexto penitenciário. Partindo do pressuposto foucaultiano de que onde há poder há resistência, temos como hipótese de que os alunos são resistentes por meio da vitimização, do assujeitamento, da culpabilidade e da transgressão. Nestes termos, partimos de algumas inquietações: Como se manifestam as marcas de resistência no texto escrito desse detento? Até que ponto o poder do presídio e o da escola exerce total controle sobre eles? Esses sujeitos-alunos estudam por causa da remição de pena (jogo de interesse) ou pelo desejo de melhoria de vida? Adotamos o método arqueo-genealógico foucaultiano, de forma que esta pesquisa caracteriza-se no viés discursivo. A coleta de dados foi realizada por meio de produções escritas, elaboradas pelos internos-alunos com base em discussões de temas variados. Esta pesquisa se apoia nas teorias da Análise do Discurso com algumas contribuições da Linguística Aplicada e é fundamentado por Coracini (2003a), para tratar sobre questões do ensino, além de identidade e interpretação; Orlandi (2007) para abordar sobre as marcas de silenciamento e com o apoio das questões filosóficas de Foucault (2010a), para abordar as relações de saber-poder e resistência. Quanto aos resultados, emergiram efeitos de sentido de que o aluno resiste por meio de vitimização e de assujeitamento, justificando seus atos predominantemente por meio da formação discursiva religiosa. As representações são uma tentativa de “assujeitamento” ao poder da instituição, já que querem ser representados pelo outro como bons e recuperados e por isso enunciam por meio de FDs concernentes com a FI da instituição. E houve também discursos de culpabilidade e de transgressão em que assume seus erros e concorda em ser punido, se responsabilizam pelos seus atos, não têm receio da punição, do poder do presídio e da escola. Com isso, ousamos dizer que o sujeito detento é fragmentado pelas relações de poder que lhe são impostas, constituindo sua identidade por meio de várias vozes, o que caracteriza a dispersão do discurso, pois ele fala enquanto aluno, enquanto arrependido, recuperado e também enquanto trabalhador, vencedor, enunciando discursos que muitas vezes não acreditam mas utilizam para se adequarem a ordem do poder. Esta dissertação divide-se em três partes: na primeira, são apresentadas as teorias, os conceitos que fundamentam a pesquisa e a análise, tais como: representação, discurso, saber-poder, formação discursiva; na segunda parte, trazemos as condições de produção do discurso (dados sobre a instituição penal e de ensino e uma historicização das prisões) e os procedimentos metodológicos (como o *cópus* foi constituído); e na terceira levantamos a análise dos textos produzidos pelos alunos subdividido em dois eixos temáticos: discursos que geram efeito de sentido de vitimização e assujeitamento e discursos com efeito de sentido de culpabilidade, transgressão.

Palavras-Chave: escrita; representação; saber- poder.

BONFIM, Thiago José Bot. *Entre a reclusão e o ensino: representações identitárias na escrita de detentos-alunos*. Três Lagoas-MS: Campus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.-139f.(Dissertação de Mestrado)

The Average Security Prison of Três Lagoas-MS has the role to keep the inmates in custody to serve his sentence in an attempt to re-educate them, and they intend to achieve this through the school that operates within the institution. Thus, this work has as general objective contribute to their formation as regards the practice of written language and preparing to return to the labor market and as specific objectives: a) interpret the sayings of the inmate-student of the school of Três Lagoas-MS penitentiary in order to describe how he sees himself and how he sees the other, and b) analyze how manifest marks of resistance in the relationship to know -power in the prison context. Assuming Foucault that where there is power there is resistance, we hypothesized that students are resistant through victimization, the subjection, the guilt and transgression. Accordingly, we start with some anxieties: How to manifest the marks of resistance in written text of this inmate? To what extent the power of the prison and the school has full control over them? Do these students study subjects, because the sentence penalty (game of interest) or the desire to improve their lives? We adopt the method archaeo-genealogical Foucaultian, so this research characterizes the perspective discursive. Data collection was performed through written productions, developed by internal-students based on discussions of various topics. This research supports on theories of discourse analysis with some contributions of Applied Linguistics and is substantiated by CORACINI (2003a), to address issues of education, and identity and interpretation; Orlandi (2007) to discuss about brands of muting with the support of the philosophical issues of Foucault (2010a), to address the relations of power-knowledge and resistance. As for the results, meaning effects emerged that the student resists through victimization and subjection, justifying their acts predominantly by religious discursive formation. Representations are an attempt to "subjection" to the power of the institution, as they want to be represented by another as good and recovered, enunciating through FD and FI concerned with the institution. And there were also speeches of guilt and transgression that takes their mistakes one and agrees to be punished, take responsibility on for their actions, have no fear of punishment by the power of the prison and the school. Thus, we dare say that the subject inmate is fragmented by the power relations that are imposed, constituting their identity through various voices, which characterizes the dispersion of the speech because he speaks as a student, while regretting, as well as recovered worker, winner, stating discourses that often do not believe but use to suit the order of power. This dissertation is divided into three parts: the first presents the theories, concepts that underlie research and analysis, such as representation, discourse, knowledge-power, discursive formation, in the second part, we bring the conditions of production speech (data on penal institution and teaching and a historicization of prisons) and the methodological procedures (such as the corpus was established), and the third raised the analysis of the texts produced by the students divided into two themes: speech generating effect sense of victimization and subjection speeches and-effect sense of guilt and transgression.

Keywords: writing, representation, knowledge-power.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	10
I ENCADEAMENTOS E DISPERSÕES TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	16
1.1 Sobre um entrecruzar linguístico: Análise do Discurso.....	16
1.2 Sobre discurso, interdiscurso e formação discursiva.....	21
1.3 Sobre subjetividade e escrita de si.....	24
1.4 Sobre relações de saber-poder, resistência, transgressão, vitimização e exclusão.....	27
II ASSUJEITAMENTO AO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E RESISTÊNCIA AOS OBSTÁCULOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	32
2.1 Sobre a constituição do corpúsculo: procedimentos teórico-metodológicos.....	32
2.2 Sobre o contexto sócio-histórico	37
2.2.1 Sobre a Instituição Penitenciária: história das prisões – da acepção foucaultiana à pós-moderna.....	38
2.2.2 Sobre a instituição penal na cidade de Três Lagoas-MS.....	40
2.3 Sobre a instituição: Ensino e Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	41
III VOZES QUE RESISTEM: O OLHAR DE SI QUE ASSUJEITA E TRANSGRIDE.....	45
3.1 Efeito de sentido de vitimização e assujeitamento: estratégia ou desejo de melhoria de vida?.....	45
3.2 Efeito de sentido de culpabilidade e transgressão: por que ter receio?.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXOS.....	89
Memorial Descritivo.....	89
Documentos de autorização para realização da pesquisa.....	96
Termos de consentimento livre e esclarecido.....	103
Textos-base desenvolvidos em sala de aula.....	124
Textos escritos pelos detentos-alunos.....	134
Diário de campo.....	142

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A realidade da educação brasileira é tema constante na sociedade, sendo criticada, questionada e cobrada por melhorias por todos. Partindo do princípio que a educação nas escolas regulares urbanas da rede pública já é problematizada, o que dizer da educação nas escolas penitenciárias? Em que condições ocorrem o processo de ensino-aprendizagem nestes locais? Essa é a realidade que será abordada neste trabalho¹, não com o objetivo de encontrar respostas para essas perguntas, mas, sim, como cenário para dar voz aos alunos detentos e descrever suas opiniões e representações.

Essa educação penitenciária é uma realidade pouco conhecida, pois além de ocorrer em um ambiente recluso e longe da cidade, para não dizer da sociedade, muitas vezes é desvalorizada. A discriminação que recai sobre os detentos na sociedade é notória. Quais as causas do preconceito? A instituição penal consegue recuperar e ressocializar os seus internos? Como ressocializar alguém que para alguns já são pertencentes à sociedade? Esclarecemos que não pretendemos com nosso trabalho responder ou problematizar esses questionamentos, tampouco demonstrar parcialidade em relação aos detentos ou à instituição, mas, sim, buscar conhecer e descrever, a partir de seus escritos, como se vêem, como vêm o outro, e como acontece a relação saber-poder entre instituição e apenado.

O Presídio de Segurança Média de Três Lagoas- MS é uma instituição que tem por função dar custódia aos apenados², recuperá-los e (re)socializá-los, e um dos modos pelos quais eles tentam alcançar esse objetivo é por meio do trabalho e do estudo. A escola que funciona dentro da instituição é estadual, fundamentada pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual todos os alunos cursam no Ensino Fundamental. Há um ensino específico para o Sistema Penitenciário, o qual oferece benefícios para quem estuda, como mais liberdade, pois o detento não fica todo o dia encarcerado, além da remição de pena, que consiste em estudar doze horas para reduzir um dia de detenção.

¹Esta dissertação filia-se ao projeto de pesquisa “Vozes (in)fames: exclusão e resistência”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria José R.F. Coracini, que por sua vez, se insere no projeto de pesquisa Latino-americano “Pobreza na América Latina”, coordenado pela Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva e também filia-se ao projeto de pesquisa Grupo Sul-Mato-Grossense de Estudos do Discurso e Identidade de Crianças e adolescentes das Unidades Educacionais de Internação, sob a coordenação da Profa. Dra. Celina Ap. G. de S. Nascimento.

² O diretor da instituição afirmou que os termos mais adequados para se referir aos sujeitos pesquisados são “reeducando”, “detento”, “apenado” e “preso”. Este último justifica-se pelo fato de eles se denominarem dessa forma, todos com o mesmo sentido para o mesmo referente.

Este é o palco em que múltiplas vozes se manifestarão, saindo das margens coadjuvantes - as grades - e se deslocando para o centro - a escola - como protagonistas, re(a)presentando-se.

Nosso interesse em pesquisar detentos suscitou a partir de um trabalho de Iniciação Científica³, em que analisamos as representações de adolescentes infratores das Unidades Educacionais de Internação de Mato Grosso do Sul⁴. Da inquietação ao conhecer a formação identitária de infratores, passamos aos adultos e internos no Presídio, porém direcionados à escrita de textos na escola, por integrarem um contexto sócio-histórico diferente e pelo fato de as relações de saber-poder também se manifestarem de modo distinto dos adolescentes. Além disso, percebemos que esses alunos-presidiários ficam à margem da sociedade por cometerem crimes e serem recolhidos em uma penitenciária, mas também por terem sido excluídos do programa de educação do governo por estudarem na EJA, realidade que parece estar mudando, segundo o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNDL-EJA)⁵. Questionamos se esse papel pedagógico e social da EJA apontado pelo programa do governo é cumprido dentro da escola do PSM de Três Lagoas-MS. Dessa forma, nossa pesquisa justifica-se pela importância de se refletir sobre o ensino no contexto penitenciário, sendo ambos os sistemas (educacional e penitenciário) envolvidos em relações de poder, exercidas sobre o mesmo sujeito enquanto reeducando e enquanto aluno.

Partindo do pressuposto foucaultiano de que onde há poder, há resistência, temos como hipótese de que o sujeito é resistente, manifestando-se por meio da vitimização, do assujeitamento, da culpabilidade e da transgressão.

Enquanto objetivo geral, pretendemos contribuir para a formação dos sujeitos-detentos no que diz respeito à prática da língua escrita e preparo para retornar ao mercado de trabalho. E enquanto específicos: a) interpretar os dizeres do detento-aluno da escola da penitenciária de Três Lagoas-MS, a fim de descrever como ele se vê e como ele vê o outro; e b) analisar como se manifestam as marcas de resistência nas relações de saber-poder no contexto penitenciário.

Em vista do que é proposto até aqui, é possível estabelecer algumas perguntas de pesquisa: Como se manifestam as marcas de resistência no texto escrito? Até que ponto o

³ O trabalho intitulado “Adolescentes (in)fames e sua e(in)scrita em textos da língua materna na UNEI de Três Lagoas-MS”, foi financiado pelo PIBIC/CNPq, entre agosto de 2009 e julho de 2010, realizado pelo pesquisador, sob a orientação dessa orientadora.

⁴ Deste trabalho resultou-se um artigo intitulado: “Representações de professores e adolescentes de Unidade Educacional de Internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos, publicado em 2011, no livro “Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão”, organizado pela Profa. Dra. Maria José Coracini.

⁵ Até o ano de 2010, a Educação de Jovens e Adultos não possuía livros didáticos específicos para este sistema de ensino.

poder do presídio e o da escola exerce total controle sobre eles? Esses sujeitos-alunos estudam por causa da remição de pena (jogo de interesse) ou pelo desejo de melhoria de vida?

Adotamos o método arqueo-genealógico foucautiano, visto que este método leva em consideração o arquivo, as formações discursivas (arqueologia-1ª fase da pesquisa de Foucault) e as relações de poder (genealogia-2ª fase). A coleta de dados foi realizada por meio de produções escritas, elaboradas pelos internos-alunos com base em discussões de temas variados e relevantes para eles e à sociedade, a partir das orientações emanadas das professoras responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa. Alguns dos temas abordados nos textos discutidos foram: sonho, paz, respeito, trabalho, educação, modo de sobrevivência, vida, família, felicidade, carta, transgressão.

A coleta foi realizada na Escola Estadual Pólo RLANB, situada dentro do Presídio de Segurança Média da cidade de Três Lagoas-MS. Em 2011, a coleta ocorreu entre julho a setembro, em seis aulas. Em 2012, a coleta ocorreu entre março a junho, em onze aulas, tendo sido coletados ao todo cento e trinta e um textos, dos quais quarenta e sete foram analisados neste trabalho. Os detalhes da coleta estão especificados no capítulo II.

O presente trabalho baseia-se na Análise do Discurso, utilizando algumas contribuições da Linguística Aplicada por pretendermos interpretar o discurso produzido em um contexto educacional e o arcabouço teórico é fundamentado por Coracini (2003a, 2007), para tratar sobre questões do ensino, além de identidade e interpretação; Orlandi (1992, 2007) para abordar sobre as marcas de silenciamento e o apoio das questões filosóficas de Foucault (2001, 2004, 2007, 2008 2010a, 2010b), para abordar as relações de saber-poder, resistência e interdição.

Enquanto apoio à pesquisa, torna-se relevante descrever alguns trabalhos já desenvolvidos que estão relacionados com o lócus pesquisado e com os sujeitos, ou com a questão do ensino da EJA, podendo dialogar com a nossa proposta. A dissertação de mestrado *Políticas Públicas Educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado*, de autoria de Serrado Júnior (2009), na área da Educação, buscou compreender, em um dado sistema penitenciário, quais são as contradições objetivas do ponto de vista da aprendizagem e da promoção humana neste sistema, como essas contradições se materializam e se desdobram na prática, dentro de uma Unidade Prisional do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Chegou-se à conclusão de que uma educação que colabore efetivamente na reinserção social do preso é possível, mas enfrenta enormes dificuldades dentro do sistema atual. Em relação a isso, a pesquisa referente a essa dissertação, realizada no mesmo estabelecimento penal, está voltada para as formações

ideológicas/ discursivas e para as relações de saber-poder, por meio dos textos escritos, visando contribuir para a denominada “(re)inserção”. O trabalho também diferencia-se por refletir a partir de pressupostos discursivos e da Linguística Aplicada que ora dialogam com as questões pedagógicas.

Outra dissertação que se imbrica com nossa pesquisa intitula-se: *As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia* e foi desenvolvida por Silva Neto (2009). O autor objetivou analisar o discurso dos detentos que participaram de um processo de alfabetização dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, para compreender as suas práticas e representações de leitura, tendo como fontes privilegiadas a própria fala dos alfabetizadores e alfabetizados no ambiente do cárcere. A análise demonstrou que as condições precárias da instituição interferem no processo de ensino- aprendizagem, resultando na interdição das leituras e dos leitores. Também em se tratando de representações, nossa pesquisa visa interpretar os próprios textos dos alunos da EJA, para compreender as representações que fazem de si e do outro, principalmente da sociedade. As condições de produções estudadas na dissertação citada podem de certa forma, proporcionar um diálogo com nossa pesquisa, que também envolve sistema educacional e prisional.

Além desses trabalhos, há também a dissertação de Mestrado em Educação de Cabral (2008), *O estudo da normalização das condutas: a educação e o trabalho em unidades penais*, que teve por objetivo analisar as oficinas de trabalho e as práticas educacionais em Unidades Penais, na possível relação de produção de condutas e indivíduos, buscando saber “como” e que tipo de homem foi ou está sendo formado em uma dada formação histórica, em uma dada acontecimentalização do poder e do saber. Por meio dos procedimentos discursivos elencados nas diretrizes e regulamentações nacionais e estaduais que foram estudados, a pesquisa destinou-se a analisar os dispositivos governamentais que regulam a vida social e que permitem julgar, normalizar e canalizar indivíduos tornando-os dóceis e obedientes. Pelos pressupostos foucaultianos, realizou investigações das relações de saber-poder; poder-disciplina; saber-produção do verdadeiro, para referendar a análise.

Para isso, foram analisados os discursos expressos em dissertações e teses, políticas e leis que na perspectiva de realizar a ressocialização e a remição do indivíduo preso, alojam, em programas educacionais e laborais, a disciplinarização, a normalização e a regulamentação dos corpos, como fixadores de condutas na visibilidade biopolítica do poder. Foram pesquisados ainda, discursos em *web sites* sobre as disposições de homens e mulheres encarcerados, compondo no estudo uma vasta rede de saber. Os discursos corroboram a

captura dessas verdades, acabam por exercer um tratamento das condutas, a sujeição e a produção de indivíduos que satisfazem à dominação. Esse trabalho dialoga com nossa pesquisa por ambas tratarem de relações de poder no contexto penitenciário e de modos de ressocialização do detento.

Além das dissertações, há o livro *Leituras na prisão: coerência no caos*, de autoria de Martha (2011), que é baseado no projeto *Leitores em situação de exclusão social: o texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá*. O trabalho verificou como se dá o processo de circulação dos livros em um ambiente fechado e assinalado pela exclusão, qual seu impacto sobre os usuários, que expectativas sustentam a relação com as obras e que preferências são identificáveis. Fundamentada na Estética da Recepção de Jaus (s.d) e na Teoria do Efeito de Iser (s.d), a pesquisa é dividida em duas partes. Na primeira, ela aplica questionários e entrevistas para os apenados, professores, atendentes da biblioteca, agentes e diretor investigando sobre as aspirações diante da leitura, verificando sua formação escolar, leituras prévias da infância, conhecimento obtido pelos meios de comunicação, expectativas sobre os livros. No segundo momento, a pesquisa é focada na leitura pelos apenados de Monteiro Lobato e na reação deles. A autora busca observar também se a leitura é um fator de resistência ao processo de exclusão e de construção do direito de cidadão. Alguns detentos faziam leituras voluntárias e outros usavam a biblioteca “para aprender” e para “fazer trabalhos”. Seus livros preferidos eram religiosos, de auto-ajuda, poemas, literatura infanto-juvenil e alguns estrangeiros como Agatha Christie. As representações que eles faziam de um leitor ideal eram pelo critério de boa expressão oral, leitura de diferentes gêneros e de muitos livros, ler uma história “bem lida”, e viam a leitura como inclusão social, sempre reproduzindo o discurso da instituição. Esse livro subsidiou a pesquisa na metodologia, pois alguns textos trabalhados nas aulas (coletas) para leitura, discussão e produção de textos foram baseados nas preferências de leituras dos detentos de Maringá- PR apresentadas na obra. Além disso, ambos trabalhos tratam do processo de leitura e interpretação de textos dentro do ensino e analisam questões de resistência. Acrescenta-se que há outros trabalhos, porém os descritos aqui são os que mais estão relacionados ao nosso tema.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, é apresentada a fundamentação teórica, discorrendo sobre as teorias e conceitos que embasaram a análise de dados, sendo discutidas, neste capítulo, a partir de diferentes perspectivas e tendo uma como a adotada para nosso trabalho. No segundo capítulo, relatamos os procedimentos metodológicos e as condições de produção do discurso dos alunos detentos, fazemos uma historicização das prisões e trazemos informações do estabelecimento penal e do de ensino, além da

contextualização da Educação de Jovens e Adultos. No terceiro e último capítulo, a fundamentação e as condições de produção são utilizadas para emergir a interpretação dos textos, em que são evocadas as formações discursivas e ideológicas nos dizeres do sujeito de pesquisa, sendo essa análise dividida em dois temas: o primeiro traz os dizeres que geram o efeito de sentido de vitimização e assujeitamento e o segundo os que geram o efeito de sentido de culpabilidade e transgressão.

Discorreremos, a seguir, o arcabouço teórico no Capítulo I.

I ENCADEAMENTOS E DISPERSÕES TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

(...) os que pensam que existe entendimento no entendimento precisamente só podem fazer valer essa dedução a não ser sob a forma do conflito, do desentendimento, já que devem fazer ver uma conseqüência que nada deixa ver. (RANCIÈRE, 1996, p.61).

O caminho a ser percorrido entre a teoria e os conceitos principais que a integram pode ser considerado tortuoso, pois o processo de interpretação, reflexão e internalização é longitudinal e exige muita leitura. Dessa forma, ao intitularmos o capítulo com “Encadeamentos e dispersões”, pretendemos enunciar que há momentos em que as teorias se convergem em nossa mente, saem das escuras e se encaixam, se encadeiam uma com a outra, nos possibilitando o entendimento e a aplicação na análise. Mas, por outro lado, há aqueles momentos em que tais conceitos se deslocam para áreas complexas, se dispersando e criando obstáculos para nosso processamento cognitivo. Dessa forma, como são dos desentendimentos que se chega aos entendimentos, na esteira de Rancière (1996), pretendemos apresentar alguns conceitos sob a perspectiva de diferentes autores, articulando-os e contrapondo-os, esclarecendo qual adotamos para nosso trabalho.

1.1 Sobre um entrecruzar linguístico: Análise do Discurso

Nos primórdios da Linguística, os estudos eram totalmente fechados, lógicos e limitados pelas questões sistêmicas da língua, mas gradativamente foram transgredindo as barreiras normativas permitindo que a exterioridade influenciasse em suas concepções, surgindo as correntes da sociolinguística, da pragmática, da linguística do texto, da análise da conversação e também da Linguística Aplicada (doravante LA) que inicia com o uso da Linguística (preocupando-se com a área do ensino-aprendizagem de línguas), para posteriormente ser distinguida de tal aplicação, segundo Moita Lopes (2009). Em um segundo momento, a LA passa a ser utilizada em contextos diferentes dos escolares, de modo geral, utilizando-se de teorias e métodos para solucionar problemas de uso da linguagem, especialmente os que concernem ao professor e ao aluno no contexto escolar.

Para Souza (2013)⁶, “a linguística aplicada é um campo interdisciplinar de estudo que identifica, investiga e propõe soluções para problemas relacionados com a linguagem da vida real. Alguns dos campos acadêmicos relacionados à linguística aplicada são: educação,

⁶ Contribuições da Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza na defesa desta dissertação, realizada em 27/03/2013.

linguística, psicologia, antropologia e sociologia. É uma ciência pluralizada e sem fronteiras cristalizadas, ciência porque possui objeto de pesquisa que é a linguagem, a habilidade essencialmente humana. É uma ciência muito arraigada com a contemporaneidade que exige do homem atual mais interatividade, conhecimento de si e dos outros. A natureza da Linguística Aplicada é prioritariamente ser plural e não singular".

Partimos da LA para trazer à tona a visão que adotamos, consideramos importante iniciar pela leitura, por ser esse o processo pelo qual todos os alunos-detentos passaram antes da escrita de seus textos. Coracini (2005) trata a questão da leitura a partir de duas perspectivas, a da modernidade e da pós-modernidade. Na linha cognitivista, a leitura pode ser vista como decodificação ou interação, enquanto decodificação insere-se em uma visão estruturalista, onde o sujeito do texto está presente, existindo, portanto, uma verdade absoluta que deve ser buscada no texto pelo leitor. Na visão interacionista cognitivista, iniciada pela Linguística Textual, o sujeito também está presente, e é representado pelo leitor, que participa ativamente do processo de cognição, pois, por meio do texto ele dialoga com o autor. Este, por sua vez, deixa suas intenções ao escrever determinado texto por meio de marcas e pistas no próprio texto, que devem ser captadas pelo leitor, que é considerado maduro, se for capaz de refazer o percurso do autor até chegar à sua intencionalidade. Outras interpretações pelo leitor podem surgir ao decorrer da leitura, contanto que essa leitura seja autorizada pelo texto. Nessa linha, a leitura é vista como compreensão, mas não como interpretação, pois esta última envolve a visão de mundo do leitor. Por outro lado, no caso da decodificação, a leitura é anterior à compreensão, que é anterior à interpretação.

Já na perspectiva da pós-modernidade, a partir de Coracini (2005) a leitura é considerada como um processo discursivo e um processo virtual. Dentro do processo discursivo, a leitura é feita a partir do olhar de um sujeito, que é social e historicamente localizado. A subjetividade é constituída pela exterioridade, e a ideologia de um sujeito é permeada por outras ideologias. São várias formações discursivas que perpassam a formação ideológica de um determinado sujeito, persuadindo-o a interpretar um texto ou um enunciado de acordo com a visão que é tomada como “verdade” para um grupo que detêm o poder.

Diferente da visão interacionista, a discursiva defende que o que autoriza determinada leitura em um texto não é o texto em si, mas os fatores sócio-históricos em que o leitor está inserido. Por vezes, o leitor não segue a regularidade de sentidos do texto, e constrói, a partir de seus conhecimentos, novos sentidos que reajustam o que já é constitutivo do texto. Portanto, na visão pós-modernista, a leitura/ interpretação sai do que é pré-estabelecido pelo autor/texto e vai para a modificação segundo cada sujeito.

Sendo assim, Coracini (2003a) defende uma perspectiva de LA que é a que adotamos para interpretar os textos escritos dos detentos, que é denominada discursivo-desconstrutivista, pois se fundamenta nas teorias da Análise do Discurso e dos princípios da crítica desconstrutivista (Derrida e Coracini), que entrecruzando-se no conflito e na tensão, buscam solucionar situações presentes em um dado contexto de interação, considerando o que “é dito ou escrito à luz das condições de produção, e portanto, da historicidade do sujeito e do discurso” (2003a, p. 29). Ressaltamos que o ambiente escolar penitenciário é um lugar adequado para isso, já que pretendemos interpretar as representações de cada aluno, considerando fatores sócio-históricos, que inclui também suas experiências e ideologias e formações discursivas, o que remete aos elementos de configuração textuais (quem escreve, o que, quando, onde, por que, para que, para quem e como), constituindo as condições de produção dos discursos.

Com isso, ainda na esteira de Coracini (1995), a visão discursiva e desconstrutivista indica a leitura como um processo discursivo, em que autor e leitor são sujeitos ativos para se chegar à interpretação, pois ambos estão inseridos em um contexto sócio-histórico e são ideologicamente constituídos (conforme poderá ser visto no Cap. III). Então a interpretação de um mesmo texto ou enunciado pode ser diferente de acordo com as condições de produção em que o próprio texto e sujeito interlocutor estão envolvidos. Um autor pode escrever um texto com um propósito em uma determinada época e em um determinado lugar ou grupo social, e o seu leitor pode ler seu texto em tempo e espaço diferentes do que foi escrito e conseqüentemente ter uma interpretação diferente da intencionada por quem escreveu.

Conforme Souza⁷ (2013) “ao defender que essa relação de conflito e tensão entre a AD e a crítica desconstrutivista estabelecem um jogo discursivo entre elementos da configuração textual autor X leitor, que são mediados pela linguagem que se instaura em uma discussão a partir de novas configurações leitoras e ideológicas, gerando uma pluralidade de sentidos até chegar ao texto do aluno. Considerando estes elementos, a partir de um texto base, é preciso definir quem, o que, quando, onde, por que, para que, para quem e como escreve e quem lê o que, quando, onde, por que, para que, para quem e como. Na pesquisa em questão, quem escreve é um aluno-detento da escola de um presídio, que discorre sobre sua identidade e representações em um contexto de sala de aula para um fim que ele tem dúvidas, já que ele pensa que seu texto pode ter como leitor, não só os pesquisadores, mas também as figuras de poder como a professora, o diretor do presídio entre outros e por essa mesma razão,

⁷ Contribuições da Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza na defesa desta dissertação, realizada em 27/03/2013.

escrevem de variadas formas utilizando diferentes recursos da linguagem na tentativa de criar imagens que emergem diferentes tipos de resistências”.

Além disso, a formação discursiva do sujeito ou da instituição dominante sobre o interlocutor influencia na compreensão, pois as relações de poder são responsáveis pela autorização ou interdição de determinadas ideologias, que também podem estar relacionadas com o conhecimento de mundo de cada indivíduo, conforme é analisado no Cap. III, em que são apresentados os excertos tais como “*Sim eu concordo por que no ambiente que nós vivemos não tem muita paz, por que nele só a paz no dia de visita e nós dia que tem aula e que fazemos algo diferente*” (S25TE). Nesse caso fala-se sobre o espaço que vive, o presídio, num dado momento histórico em que se sobressai a clausura. Dessa forma, nenhum discurso é novo, existe sempre um já-dito, portanto o leitor e o autor enquanto sujeitos apenas têm a ilusão de ter o controle do próprio dizer e de que seu dizer é passível de uma única interpretação. Portanto, foi perpassado pela concepção discursivo-desconstrutivista que propomos às professoras da escola do Presídio trabalhar o texto com os alunos de forma que eles enunciem suas opiniões a respeito, sem haver interdição ou imposição de “uma verdade única”, já que visava à subjetividade de cada um de acordo com o contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

As questões de interpretação também foram estudadas por Fish (1992), que defende que um texto e um enunciado podem ter uma pluralidade de significados, pois todo enunciado está inserido em um determinado contexto, é essa situação que será fundamental para a interpretação final do interlocutor. No caso de “*Is there a text in the class?*”, frase analisada por ele, foram explicitadas três possíveis interpretações, cada uma dentro de uma circunstância. A leitura que o interlocutor realizará será segundo seus objetivos, propósitos, interesses, crenças e também seu conhecimento prévio, de onde fará pressuposições. Em outras palavras, Fish (1992), defende que o sentido é diferenciado, não pode ser transposto, visto que são as palavras que criam o sentido. Por outro lado, em uma visão discursiva, o sentido é dado pela palavra, um sujeito enuncia e interpreta segundo as condições de produções em que está inserido, as quais abrangem as formações discursivas e ideológicas perpassadas por sua identidade. Tais procedimentos remetem a Fish (1992), ao afirmar que para que haja entendimento, os interlocutores devem estar em um sistema de interpretação e em uma mesma comunidade interpretativa. Supomos que a diferença entre as duas visões é a de que o interlocutor já pressupõe uma interpretação por estar dentro de determinada situação e tem conhecimento das ideologias de seu locutor, como foi tratado por Fish (1992).

Uma vez discutida a abordagem de leitura e interpretação que defendemos, discorreremos sobre a Análise do Discurso (doravante AD), que segundo Orlandi (1999, p.15-16) trata do discurso em si, que vem a ser a palavra em movimento, prática de linguagem. A AD busca compreender a língua fazendo sentido, considerando o homem na sua história e as condições de produção da linguagem, concernente aos aspectos sociais e históricos do sujeito.

Pêcheux (1990) é considerado o fundador da AD com suas pesquisas da Análise Automática do Discurso (AAD). Seus estudos iniciais foram fundamentais para os posteriores, uma vez que ele divide os seus estudos em três épocas. Na primeira (AD-1), a AD era vista como uma “exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural” (1990, p. 311), pois preocupava-se com a estrutura da língua, com as questões da significação por meio de um programa de computador. Em uma fase de transição, na segunda época (AD-2), a AD é tratada como a “justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual” (p. 313), em que Pêcheux percebe a impossibilidade de AD-1 e a opacidade da língua, emprestando a noção foucaultiana de formação discursiva. E é na AD-3 que há a emergência de novos procedimentos da AD, por meio da desconstrução das maquinarias discursivas, sendo a fase da heterogeneidade discursiva, partindo de Authier-Revuz. Dessa forma, Pêcheux (1990) constitui a AD unindo três áreas do conhecimento: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise.

Dessa forma, esta pesquisa insere-se na Análise do Discurso justamente por interpretar a linguagem no contexto escolar penitenciário, com escritas produzidas em sala de aula, mas também levando em consideração o contexto sócio-histórico em que o sujeito pesquisado está envolvido. Por serem escritas produzidas após a leitura e discussão de textos, podem apresentar uma pluralidade de sentidos e significados, manifestando o desejo ou o objeto de desejo. Dessa forma, faz-se necessário citar Foucault (1971), a partir de Coracini (1995), que afirma que o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos (que não pode ser considerado polissemia, mas sim disseminação do sentido), que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos. Assim, o texto do leitor pode ser semelhante, mas não igual ao do autor de seu texto.

Essas questões sobre interpretação foram analisadas tempos antes, desde os gregos, sob a forma de suspeita de que a linguagem não dizia exatamente o que ela dizia e de que ela se manifestava além da forma verbal (FOUCAULT, 2008, p. 40). Também foram abordadas por Foucault (2008, p. 42-43) como técnicas de interpretação em Marx, Nietzsche e Freud, pois eles fundaram a possibilidade de uma hermenêutica, não tendo multiplicado os signos no

mundo, nem dando um sentido novo a coisas que não tinham sentido, mas sim, mudando a natureza do signo e modificando o modo pelo qual o signo pode ser interpretado. A capacidade de pensar de tal modo na época poderia ser improvável visto que no século XVI, o sistema de interpretação era por semelhança.

1.2 Sobre discurso, interdiscurso e formação discursiva

Tendo em vista que o objetivo de nosso trabalho é interpretar os textos dos detentos-alunos, questionamos sob que concepção de discurso deve-se apoiar, considerando que o termo discurso pode ser conceituado com base em diferentes perspectivas. Pêcheux (1990) explica objetivamente que “discurso não é apenas transmissão de informações, mas, principalmente, um efeito de sentido entre locutores” (p. 82), porém para nosso trabalho, buscamos ir além, acatando a concepção pêcheuxtiana, mas somada à de Foucault (2004) de que o discurso, não é simplesmente aquilo que manifesta o desejo, é também aquilo que é o objeto do desejo, e não simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar. Ainda Foucault, em *Arqueologia do Saber* (2007), traz a concepção de discurso como uma prática que provém da formação dos saberes e da necessidade de sua articulação com outras práticas não discursivas.

Intrinsecamente relacionados com o conceito de discurso, tratamos de interdiscurso e formação discursiva (FD), pois Pêcheux (1990) na AD-2 adota ambos os conceitos para desestabilizar a noção de máquina estrutural fechada de modo que a FD está em relação paradoxal com o exterior: “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar que se repetem nela, fornecendo-lhe evidências discursivas fundamentais” (p. 314). Ele relaciona com interdiscurso, pois essa noção “é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD, enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada” (p. 314). Pêcheux (1997, p.160) chama de formação discursiva “aquilo que, em uma formação ideológica (FI) dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina ‘o que pode e deve ser dito’”. Já Foucault concebe a FD:

No caso em que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem,

correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2007, p.43)

Portanto, os enunciados de uma mesma formação discursiva se referem a um mesmo “universo”, ao mesmo campo semântico, como por exemplo, a FD da economia, da medicina, da gramática, se tornando regularidades. Foucault (2007) trata da forma de relação entre os enunciados para que constituam uma formação discursiva, afirmando que para isso é necessário uma “análise pré-conceitual ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido” (p. 66). Existem esquemas de atribuição, articulação, designação e derivação que possibilitam a descrição da dispersão dos conceitos através de textos, que caracteriza “um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc” (p. 66).

Alguns discursos regulares presentes no *cópus* desta pesquisa podem ser organizados, de acordo com Foucault (2007, p. 71), em conceitos, tipos de enunciação que formam teorias e temas, também chamados de “estratégias”. O filósofo ainda teoriza que “a análise do enunciado e da formação são estabelecidas correlativamente” (p. 132). Ele relaciona o conceito de FD com o de discurso afirmando que este é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” (p. 132). Outro conceito levantado por ele a partir da FD é a prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, as condições de exercício da função enunciativa” (p. 133). No caso do *cópus*, essa prática discursiva é aplicada por meio das regras do presídio e da interdição do sistema que determinam o que o apenado tem permissão de dizer.

É a partir dessa visão de regularidade que buscamos no Cap. III as formações ideológicas e discursivas, apoiadas no método arqueo-genealógico foucaultiano, que, segundo Araújo (2007), tem a FD como conceito chave. A FI é vista como um conjunto complexo de atitudes e representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras. Em outras palavras, dizemos que os vários discursos estão dentro de uma FD e são agrupados de acordo com as particularidades em comum. Porém, Baronas (2011, p. 205), com base em Branca (2003), defende uma reinterpretação do conceito de FD em uma articulação com o conceito de gênero do discurso, possuindo uma autonomia dependente tanto das instituições a partir das quais são produzidas, quanto daquilo que pode e deve ser dito, passando por um processo de regulação, de constraite tanto do

gênero discursivo quanto do posicionamento institucional dos sujeitos. Já Indursky (2011, p.89-90) discute o conceito de FD a partir da falha, considerando que a partir das falhas é que podem inscrever-se novos saberes e novos discursos, estando de acordo com o princípio da transformação.

Sobre interdiscurso, Gregolin traz a concepção de Pêcheux (1969) de que é definido como o todo complexo que domina as FDs, intrincado no complexo das formações ideológicas e submetido à lei desigualdade-contradição-subordinação. Gregolin aborda ainda, a concepção de Courtine para interdiscurso como:

séries de formulações, marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraçando-se, opondo-se, entre si, transformando-se...). É nesse espaço discursivo, que se poderia denominar, seguindo M. Foucault, domínio de memória, que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados pré-construídos, de que sua enunciação se apropria (COURTINE, 1999, p. 18)

Possenti (2009, p.153) afirma que o interdiscurso pode se apresentar sob diferentes nomes tais como: polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade, por ser uma relação entre textos, enunciados, discursos. Coracini (2007, p.9) conceitua interdiscurso como “fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva, fragmentos que nos precedem e que recebemos como herança e que passam por mudanças”, sendo essa conceituação a que aplaudimos. Essas formações discursivas e ideológicas são, inicialmente, formações imaginárias, definidas por Pêcheux (1990), que posteriormente vieram a ser as representações emergidas pelo discurso, o que também identificaremos no corpus. Se “A” e “B” designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, esses lugares são representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo: “o que funciona é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que “A” e “B” se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de si e do outro” (p. 82). Todo processo discursivo emerge, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor. Cardoso (1999) segue a mesma linha de pensamento de Pêcheux para a questão das representações e afirma que “as condições de produção do discurso” não devem ser entendidas apenas como sendo a situação empírica do discurso que está em jogo, mas como sua representação no imaginário histórico-social.

No que diz respeito à memória do discurso, Achard (2007, p.12) propõe que ela é sempre reconstruída pela enunciação, que é tida como a retomada e a circulação do discurso, no qual o social diferencia as memórias e as produções do sentido, sendo que a enunciação

considera a falta e o implícito. Pêcheux (2007, p.50) relaciona a memória com os sentidos entrecruzados da memória mítica, da social inscrita em práticas e da construída pelo historiador. O espaço da memória é dividido, é deslocado e conflituoso, assim como a identidade do sujeito.

Coracini trata da representação, porém, no que concerne ao aspecto sujeito/outro:

(...) toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos. Tudo isso não se produz fora do contexto sociopolítico do qual os sujeitos e seu inconsciente sofrem influências. (CORACINI, 2003b, p. 240).

Entendemos que tais representações são emergidas a partir dos discursos e de suas FDs que interpelam o sujeito e constituem sua identidade, e que, inserido em uma relação de poder, deve enunciar em concernência com as FDs devidas, que permitem o que pode ser dito.

1.3 Sobre subjetividade e escrita de si

Como o *cópus* é constituído por textos produzidos por alunos internos que expressaram sua subjetividade prescrita no papel, torna-se importante tratar da questão da subjetividade, do falar de si. E para isso, é preciso discorrer sobre as noções de identidade e sujeito.

Em uma acepção dos estudos culturais, Hall (2006, p.10-11) apresenta concepções de identidade baseada em três momentos. A primeira concepção de Hall para identidade é individualista, é a do sujeito do Iluminismo, em que o sujeito é centrado, unívoco, racional e consciente. Esse sujeito é aquele do logocentrismo e da linguística estruturalista, em que existe a verdade absoluta, o sujeito é dono do seu dizer e a língua é transparente e não passível de mudanças. Já a segunda concepção é a do sujeito sociológico em que a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Essa concepção interativa começa a deslocar de uma visão fechada, considerando os aspectos culturais e exteriores.

E a terceira concepção que é o do sujeito pós-moderno já considera que o mundo e o indivíduo vivem em constante transformação e que por isso o sujeito é fragmentado, constituído de várias identidades, não possuindo uma identidade fixa. O sujeito é inconsciente e definido pelas representações feitas dentro de um contexto sócio-histórico. Essa é a concepção de sujeito que defendemos, juntamente com a de Coracini (2003b) que considera o sujeito cindido, incompleto.

Coracini (2007) trata do sujeito, em alguns momentos, visando o ensino-aprendizagem de línguas e para ela, “o sujeito é constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer” (p. 11). Ela discute a teoria de Lacan (1968 [1998]) que o sujeito se vê pelo olhar do outro, a imagem que ele constrói de si mesmo provém dos outros, “cujo discurso perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos”. Nesse caso, ele é um sujeito da linguagem. Ela traz também a concepção de Foucault de que “o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” (p. 17) e ainda que esse sujeito “é produto do exercício de poder disciplinar, do que Foucault (1975) chama de tecnologias de controle, totalidade ilusória que constitui o imaginário e a identidade do sujeito” (p. 17). Há uma outra noção de sujeito, embora semelhante, na perspectiva de Coracini (2011, p. 147-148), surgida a partir do pensamento foucaultiano, de que “é cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, que por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica verbal”.

Uyeno (2011, p. 3) afirma “que os processos de subjetivação se constituem de duas formas: pelos modos de objetivação que engendram os sujeitos, por um lado, e pelas maneiras por meio das quais o indivíduo se constitui como sujeito de sua própria existência, por outro” Ela defende a perspectiva foucaultiana da subjetivação como “produto do exercício de poder: a subjetivação se constituiria dos processos de objetivação do indivíduo”(p.4).

Ao falarmos de identidade, faz-se necessário abordar a questão do entre-lugar, advinda da perspectiva dos Estudos Culturais e discutida por Sousa (2007), na revista *Travessias*, que relaciona a questão da dispersão de Foucault (2005) com a ideia de entre-lugar, como estratégia para ativação de temas incompatíveis, em que um enunciado ou termo são explicitados como “um dos elementos configurador de um campo discursivo, mas também como responsável por sua dinâmica transformativa e modificadora” (p. 2). Além disso, Sousa (2007) aborda uma perspectiva derridiana que destaca o deslocamento, o descentramento e a desconstrução para a noção de entre-lugar. Sob a esteira de Santiago (2000), Sousa (2007) emerge a ideia de entre-lugar relacionada com um movimento de resistência do colonizado à imposição dos valores do colonizador, em que o colonizado “enriquece seu poder de representação, porque utiliza desse próprio discurso para exercer uma resistência, daí sua atitude antropofágica: devorar, obter entender a força do outro” (p. 8). O que mais nos faz refletir a relação do entre-lugar com este trabalho são os dizeres de Santiago, que nos remete a Foucault quando fala de poder e transgressão:

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latinoamericana. (SANTIAGO, 2000, p.26. In: SOUSA, 2007, p.57)

Deslocando para a questão do outro, ao analisar a subjetividade de professores de LE, Eckert-Hoff (2008, p.59) vê a subjetividade constituída sempre em relação ao outro e que identidade e alteridade estão juntas. “A contradição é entendida como constitutiva do sujeito, e como princípio fundador da alteridade”. Ela traz Nasio (1988, p.111), que afirma que há dois tipos de identificação: a simbólica e a imaginária. A simbólica consiste no sujeito inconsciente que “baliza invariavelmente, uma vida significativa e, apesar disso, é subtraído dessa vida” (NASIO, 1988, p.115). A imaginária consiste na representação imaginária: o eu só se identifica seletivamente, ainda que inconscientemente, com as imagens que evocam a figura do Outro. Assim também é a subjetividade dos sujeitos desta pesquisa.

Sobre a escrita de si, Foucault afirma que escrever é que consiste em:

... “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto de outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006, p.156).

Foucault (2006) relata que a escrita tem um caráter epistolar para representar, fazendo coincidir o olhar ou o modo de perceber as coisas com algo que se lançava sobre si mesmo, ao comparar as ações do cotidiano com as normas ou modos de compreensão da vida. O filósofo (2006) acredita que a escrita, que pode ser considerada um “exercício pessoal feito por si e para si” (p. 151), é uma maneira racional de fundir a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias, reinscrevendo novos elementos de constituição de si. Dessa forma, o sujeito aluno na escola penitenciária, pode escrever não só para representar o que pensa, o que vê ou que experimenta, mas também para transformá-los. Trata-se de uma confissão institucionalizada, já que o presídio é o lugar onde predomina as leis, a ordem do discurso. Tal confissão, segundo Foucault (2010, p.39-40) é a peça complementar de uma informação escrita e secreta e quase desobriga o acusador de fornecer outras provas, pois ele está assinando a verdade da informação, e por isso, torna-se algo documentado, institucionalizado. Baseado na visão de Sêneca, Foucault (2006) apoia a ideia de que a “prática de si implica a leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para se conduzir” (p.149).

Pelo fato desta pesquisa tratar da escrita de textos na língua materna, ancoramos nas contribuições de Eckert-Hoff (2008, p. 80) que entende que “a língua materna é (in)acessível, uma vez que o estranho nos habita, enquanto sujeito cindido e multifacetado”. Dessa forma, buscamos emergir as várias vozes que constituem a identidade em transformação desse sujeito por meio da escrita de si.

1.4 Sobre relações de saber-poder, resistência, transgressão, vitimização e exclusão

Além de outros tratados, talvez esses três conceitos sejam o ponto-chave deste trabalho, por permear com maior regularidade o *cópus* da pesquisa. Para tratar das relações de poder, Foucault é indubitavelmente a base. Iniciemos pela *A ordem do discurso*:

(...) em toda sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por alguns procedimentos que afastam poderes e perigos, dominam seu acontecimento, evitam sua materialidade, entre eles a exclusão e a interdição. (FOUCAULT, 2004, p. 8).

Foucault (1988, p. 102) não entende poder como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado e também não como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha uma forma da regra e também não como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro.

Ele compreende poder primeiro como: a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, pelas lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Sobre a relação saber-poder, Foucault (2010b) afirma que o poder produz saber; por estarem interrelacionados, pois: “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p. 30). Portanto, “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.” (p. 30)

Nesta citação, Foucault retrata sucintamente as relações de poder e a interdição, noções que influenciaram na escrita dos alunos:

(...) não é possível dizer tudo sobre qualquer coisa, em qualquer circunstância ou modo, em qualquer lugar. O discurso não se limita a ser meio, mas passa a ser um fim e, assim, percebem-se os mecanismos de controle, coerção e exclusão que os controla (FOUCAULT, 2004, p. 37).

Tais mecanismos de coerção foram percebidos nos textos dos detentos-alunos, conforme capítulo III, portanto, as relações de poder que perpassam esses sujeitos estão tanto na instituição penitenciária em si, quanto na escola. Gore (1994, p.13) tratando dos estudos foucaultianos em relação à educação alude que o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes sobre as questões de saber: qual saber é válido? Qual saber é produzido? O saber de quem? Já que “saber é poder” de acordo com Foucault (2010a). Ela ainda aborda sobre a questão do autodisciplinamento, em que os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle, sendo essas técnicas e práticas nomeadas por Foucault (2006) como tecnologias do eu, exercidas sobre o corpo, como levantar a mão, manter em silêncio, tudo sendo mecanicamente obedecido. Ao trazer essas questões, pudemos refletir sobre a relação de poder entre aluno e professor e entre aluno e instituição, além da relação aluno-aluno. Mas o poder não é exercido apenas fisicamente, pois as ideologias devem ser impostas ao aluno e com isso “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles comportam” (FOUCAULT, 2004, p.46).

Foucault (2010a) faz ainda algumas considerações sobre relações de poder. Uma delas é que são “um conjunto de ações que têm por objeto outras ações possíveis, operam sobre um campo de possibilidades” (p. 237), elas estão relacionadas entre si e se exercem sobre sujeitos livres que dispõem de um campo de condutas possíveis. O filósofo (2010a) considera o termo “conduta” a melhor representação para relação de poder.

Tendo em vista que o lócus da pesquisa é uma escola que funciona dentro de uma penitenciária, achamos pertinente trazer como Foucault historiciza em *Vigiar e Punir* (2010b), as transformações dos métodos punitivos, e como as revoltas e as violências mudaram também o percurso da história do poder. O filósofo (2010b) descreve sobre a mudança do processo de punição para o de vigilância, pois antigamente, os corpos dóceis eram condenados e violentados e atualmente as leis não permitem tais suplícios⁸.

⁸ Essas questões são abordadas no capítulo II.

Foucault, em *Os anormais* (2001), distingue o grupo dos anormais em três: o monstro humano, o onanista e o indivíduo a corrigir, que consideramos este último ser o objeto desta pesquisa. O incorrigível é definido por Foucault como “aquele que resiste a todas as disciplinas e cujo comportamento é muitas vezes declinado de acordo com uma psicofisiologia das sensações” (p. 425). Foucault (2001) afirma que a “interdição” constituía a medida judiciária pela qual um indivíduo era parcialmente desqualificado como sujeito de direito e que “O internamento exclui de fato e funciona fora das leis, mas se dá como justificativa a necessidade de corrigir, de melhorar, de conduzir à resipiscência, de fazer voltar aos ‘bons sentimentos’”(FOUCAULT, 2001, p. 415).

Tendo em vista que a noção de resistência nos interessa enquanto hipótese de trabalho, destacamos o que enuncia Foucault:

não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2010a, p.249).

Esses dizeres de Foucault (2010a) sobre resistência remetem às revoltas nas prisões e de grupos dominados que ocasionaram uma transformação nas relações sociais, políticas e de poder. Foucault (1988) acredita que a resistência nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder, e que as correlações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam nas relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência, que permite a apreensão” (p. 106). Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder, não existindo foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário, e, sim, resistências, que “são possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (p. 106). Elas inscrevem-se como interlocutor irreduzível, sendo distribuídas de modo irregular, disseminando-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Elas, de forma estratégica, atravessam as estratificações sociais e torna possível uma revolução.

Essas questões dialogam com o pensamento de Rancière (1966) ao tratar do desentendimento e dos conflitos, relacionando com a luta de classes, que consistiu no fato de os grupos menos favorecidos deixarem de “compreender as ordens” dos grupos dominantes as quais eles obedeciam e passarem a “compreender os problemas” em si, pelos quais estavam

passando, buscando a desejada igualdade. Portanto, relacionando essa teoria a hipótese de trabalho, não acreditamos que a resistência do aluno detento possa ocorrer para organizar uma rebelião dentro do presídio, nem que possa haver uma transformação no sistema por eles se manifestarem, o que acreditamos é que eles possam ultrapassar as barreiras do poder, manifestando-se, mas no que concerne à enunciação de suas próprias ideologias e opiniões, de seus próprios desejos, havendo uma compreensão de seus problemas, não compreendendo as ordens do discurso da instituição, pois é a partir do desentendimento, ou seja, de interpretações e ideologias diferentes, que se chega ao entendimento.

A resistência está intrinsecamente ligada à transgressão, que para Foucault (2010, p.43), é um gesto concernente ao limite, ela não se opõe ao limite, mas afirma-o, é um gesto de profanação. Castro (2009, p.418) traz a concepção foucaultiana de que a transgressão está articulado com as práticas de si e com a resistência, nas quais “não se busca apenas afirmar um limite cuja transgressão implique o desaparecimento do sujeito, mas articular relações de saber e poder como possibilidades de subjetivação e liberdade”.

Outra abordagem sobre exclusão se relaciona com o fato de que os internos podem ser considerados à margem da sociedade e do ensino, por isso é importante trazer à tona, o conceito de exclusão. Para Sawaya (2008, p. 9), a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”. Ela afirma que é um processo sutil e dialético, “que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 9), sendo um produto do funcionamento do sistema. Nessa óptica, no cenário pesquisado, a exclusão do detento é produto do cumprimento das leis penais do país para quem comete crimes, que o faz ficar recluso e, conseqüentemente, a sociedade o discrimina posteriormente, por não acreditar que ele possa ter se recuperado. Essa situação de exclusão do apenado talvez dialogue com a classificação de anormal de Foucault (2001) para os indivíduos a corrigir, devendo ser isolados da sociedade. Sawaya parte da noção de Xiberras (1993, p.21) de que “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”. Exclusão pode ser desqualificação, desinserção, desafiliação, apartação social. Enfim, a exclusão está ligada a inclusão, pois a “sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAYA, 2008, p. 8).

Ainda, na esteira da autora, dada a relevância da questão da exclusão, citamos: “analisar a ambigüidade constitutiva da exclusão é captar o enigma da coesão social sob a lógica da exclusão na versão social, subjetiva, física e mental” (p. 8). Tal in(ex)clusão em no lócus de pesquisa pode ocorrer por meio da escola, pois o detento está excluído da sociedade

por estar recluso, e a instituição o inclui na escola do presídio numa tentativa de (re)inclusão à sociedade. Então, a sociedade excluiu esse sujeito detento para que fosse incluído novamente, estando em um processo da “dialética da exclusão/ inclusão” nos termos de Sawaya (2008, p. 8). O caráter ilusório da inclusão pode se dar pelo fato da sociedade excluir o detento que sai do presídio em forma de discriminação por não acreditar na sua recuperação. Entendemos como processo de inclusão ilusória também a inserção de um material didático específico para EJA, na tentativa de equiparar este sistema de ensino ao regular. Já Walty (2005, p.17) define excluídos como “os segmentos populacionais alijados dessa ordem, sem grandes perspectivas”. Ela traz a concepção de Gómez que considera o fenômeno da exclusão “grupos e categorias sociais, zonas, países e até continentes que, rapidamente, tornam-se irrelevantes porque não conseguem integrar-se à dinâmica da economia mundial (1999, p.154).

Tendo em vista que alguns efeitos de sentido dos dados emergem para a vitimização, é importante abordar esse conceito, que numa perspectiva jus-psico-sociológica entende-se por “todo o atentado de forma directa ou indirecta por um ou vários agressores contra uma ou mais vítimas de forma a produzir um efeito contrário à vontade legítima de livre autodeterminação de um ser humano” (PEIXOTO, 2012,p. 31). No caso dos dizeres dos detentos, é a partir representação de vitimização que ele quer visto como vítima. Além da fundamentação teórica, faz-se necessário discorrer sobre as condições de produção e sobre os procedimentos metodológicos, apresentados no capítulo a seguir.

II ASSUJEITAMENTO AO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E RESISTÊNCIA AOS OBSTÁCULOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

(...) no coração da cidade e como que para mantê-la há, não o “centro do poder”, não um núcleo de forças, mas uma rede múltipla de elementos diversos - muros, espaço, instituição, regras, discursos (...) (FOUCAULT, 2010, p. 290)

Antes de descrever os procedimentos, esclarecemos que o título se deve ao fato de termos que nos assujeitar às condições do local de pesquisa, de suas normas (poder) e dos sujeitos de pesquisa, além das dificuldades para que a pesquisa fosse realizada. Os dizeres de Foucault descrevem a penitenciária (“cidade”) com os elementos característicos do local da pesquisa.

Este capítulo tem como objetivo descrever os procedimentos metodológicos e apresentar as condições de produção do discurso do aluno-detento. No primeiro item, relatamos o percurso metodológico e os procedimentos para realizar a pesquisa. No segundo, tratamos sobre a instituição penal, historicizando o contexto sócio-histórico dos presídios há séculos até os dias atuais e apresentamos informações específicas sobre o estabelecimento penal em que foi realizada a pesquisa. E por fim, no terceiro item, falamos sobre a instituição de ensino existente na penitenciária da e sobre a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Sobre a constituição do corpúsculo: procedimentos teórico-metodológicos

Inserida no viés discursivo, este trabalho constitui-se em uma pesquisa de campo que adota o método arqueo-genealógico foucaultiano, já que leva em consideração, o arquivo, as FDs e o interdiscurso (FOUCAULT, 2007) e também as relações de saber-poder, controle e disciplina (FOUCAULT, 2010b). Nesse método, emergem alguns questionamentos tais como: Como os discursos são construídos? De onde vêm? Como se chega a determinada representação? Foucault inicia seus estudos a partir da arqueologia, que tinha como objeto o arquivo, conjunto de discursos enunciados, “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2007, p.147). Foucault considera que o arquivo é o sistema de sua enunciabilidade e de seu funcionamento (2007, p.147), pois seus acontecimentos não ocorrem de forma linear e estável, é um processo em transformação, podendo aparecer outros discursos. E o que a arqueologia faz é descrever discursos como práticas específicas no elemento do arquivo (Foucault, 2007, p.171). A arqueologia é “uma história das condições históricas de possibilidade do saber”

(FOUCAULT, 1999, p.314), que busca a regularidade dos enunciados. No que diz respeito à genealogia, segunda fase da pesquisa de Foucault, essa se refere às formas do poder, ela expande sua análise em relação à arqueologia por incluir as relações de poder e as práticas organizacionais para se investigar o saber. A genealogia estuda a formação dispersa, descontínua e regular dos discursos, características metodológicas de Foucault. O que permite que esta pesquisa utilize os dois métodos de Foucault é o seu pressuposto comum apoiado por ambas, de que escrevem a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito.

Além dessa característica metodológica foucaultiana, adotamos também a algumas regras estabelecidas por ele quando analisa a questão da sexualidade, dentre elas: a regra da variação contínua, em que se busca o “esquema das modificações que as correlações de força implicam através de seu próprio jogo” (FOUCAULT, 1988, p.109), considerando as relações de saber-poder “matrizes de transformações” (p.110) e a regra da polivalência tática dos discursos que considera que “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável” (p.111). Sobre essa regra, ele ainda diz que:

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarita ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p.112).

Descrito o método que adotamos, passamos aos procedimentos realizados. O primeiro contato com o Presídio de Segurança Média de Três Lagoas- MS foi em outubro de 2010, em conversa informal com o então diretor sobre a possibilidade de realizar a pesquisa de mestrado no local. Já em 2011, no mês de junho, foi possível estabelecer o primeiro contato com os sujeitos de pesquisa a convite do professor de informática, que cedeu duas aulas para que pudessemos dialogar e aplicar a atividade.

Prosseguindo, em julho, administramos uma aula-piloto de Língua Portuguesa, que foi cedida pela professora responsável, em que foi possível coletar alguns textos. No mesmo mês, deslocamos até Campo Grande-MS na sede da Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (AGEPEN-MS) para solicitar autorização, para entrada e realização de pesquisa na escola do presídio de Três Lagoas-MS. O pedido foi realizado por meio de ofício (ver anexo) ao diretor de Assistência Penitenciária que assinou a autorização, e

posteriormente a chefe da Divisão de Educação e o Chefe de Segurança também autorizaram. A partir daí, já foi possível iniciar a pesquisa com a coleta de alguns textos, entre os meses de julho e novembro. Para tanto, as primeiras interlocuções com a turma na escola ocorreram em outras oportunidades mais festivas no encerramento de semestre letivo, momento em que professoras e alunos apresentavam à coordenadora da escola, os trabalhos desenvolvidos durante o bimestre. Estava aberto, portanto, o canal para outras interlocuções com alunos e professores.

Uma vez aprovado o projeto de pesquisa pela PROPP-UFMS, encaminhamos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, além de firmar, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o compromisso de uma pesquisa que se pautou pela ética profissional, confiança e sigilo, sem prejuízo para a instituição ou para os sujeitos de pesquisas.

No ano de 2012, em março, frequentamos a escola do Presídio regularmente até o mês de junho. A coleta de dados foi realizada por meio de produções escritas, que foram elaboradas pelos internos-alunos com base em discussões de temas variados e relevantes para eles em relação à sociedade, a partir das orientações emanadas das professoras responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Pólo RLANB, situada dentro do Presídio de Segurança Média da cidade de Três Lagoas-MS. O critério para escolher os temas a serem trabalhados em sala de aula foi abordar os que facilitassem o detento-aluno expressar sua subjetividade, falando de si. Para isso, foram levantadas questões de relevância sobre os quais a escola do presídio objetiva refletir.

Por isso, destacamos os dizeres de Coracini (2003a, p.29), de que a visão discursiva na LA tenta contribuir para “a construção de um lugar em que se produz conhecimento, exatamente onde se misturam ou se imbricam intuição, experiências individuais e sociais, conhecimento científico, enfim, lugar onde se imbricam teoria e prática”.

A seguir, são relatados alguns procedimentos que foram utilizados para alcançar os objetivos propostos. Para a análise, também consideramos a noção de método de análise abordado por Orlandi (2001), que consistem em gestos de interpretação, que a AD considera como “atos no domínio simbólico, pois ele intervém no real do sentido” (p. 26). Ao analista cabe formular uma questão que desencadeará a análise, que por sua vez, mobilizará conceitos e questões diferentes. O dispositivo teórico de interpretação controla o movimento entre a descrição e a interpretação baseado em princípios da AD e o dispositivo analítico envolve as teorias já individualizadas pelo analista.

Dessa forma, esta pesquisa se fundamenta nas teorias da Análise do Discurso em diálogo com algumas questões da LA, as quais fundamentam a análise e interpretação dos textos escritos pelos alunos-internos. Alguns textos-base foram escolhidos e elaborados pela professora responsável e outros foram sugeridos pelo pesquisador, um deles, contido no Livro Didático da EJA, na tentativa de permitir uma reflexão sobre o uso do livro didático em aula em relação aos textos dos alunos. Considerando as questões de interpretação, sabe-se que cada sujeito poderia ter interpretações diferentes sobre o mesmo tema de acordo com seu contexto sócio-histórico, o que possibilitou a análise e descrição de suas representações e formações ideológicas.

Para a análise buscamos preservar a identidade dos sujeitos, estabelecendo uma codificação para substituir os nomes dos alunos e os temas abordados. Para os alunos, foi atribuído a letra S (referente a sujeito), que acompanhado de um número, relaciona-se a um sujeito específico. Para os temas, foi atribuído a letra T, e para cada tema específico foi designado uma nova letra. Com isso, os sujeitos e os temas serão apresentados como no exemplo seguinte: S14TC. Ainda, para que o aluno se sentisse menos interditado para expor suas representações no papel, possibilitamos a eles a opção por escrever seu nome no texto ou não.

Faz-se necessário relatar algumas interdições quando da realização da coleta. Inicialmente, houve certa resistência de uma das professoras em disponibilizar suas aulas para pesquisa, pois acreditava que o pesquisador era um estagiário que estava em sua sala para avaliar a aula, sua metodologia de ensino (embora tenha sido esclarecido previamente a ela do que se tratava e qual era o objetivo), uma vez que nosso foco era os alunos. Com o decorrer das aulas, havendo mais afinidade entre professora e pesquisador, e com maior interferência do pesquisador nas aulas da professora (com sugestão de textos a ser trabalhado e algumas intervenções nas discussões), foi possível coletar os textos almejados. Ressaltamos que tal dificuldade se deu predominantemente com apenas uma das professoras, já que das outras duas, uma disponibilizava suas aulas para a pesquisa desde 2011, e a outra já possuía uma maior proximidade com o pesquisador. Também ressaltamos que muitas vezes, algumas coletas agendadas foram canceladas por motivos de segurança no presídio (incidentes como motins, fugas de detentos, quedas de muros), além da “revista” e de reuniões de professores.

Além disso, a presença do pesquisador na sala tanto nas observações, nas participações quanto na aplicação das aulas, no início, parecia incomodar alguns alunos, que imaginavam que seria algum tipo de fiscal ou promotor que estava lá para vigiá-los, controlá-los. Porém, com o tempo, a maioria dos alunos foi se acostumando e criando afinidades com nossa

presença. Faz-se necessário confessar que a insegurança por estar em um presídio também nos perpassava nos primeiros dias de coleta até que acostumamos com o ambiente e com o convívio com os internos.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, dividimos a coleta em dois momentos. O primeiro momento foi a pesquisa realizada em 2011, em que o próprio pesquisador conduzia as aulas, mediando a leitura dos textos e as discussões e propondo a atividade de produção textual. Trabalhamos com uma única turma, que era do Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases). A professora responsável pela turma não ficava na sala de aula. Nesse ano, foram seis aulas conduzidas com metodologias de diferentes gêneros textuais. A partir destes textos foram discutidos temas como sonho, felicidade, família, transgressão e outros. Os textos foram os seguintes: o poema “Sonho”, de Clarice Lispector; o artigo de opinião “Arrumar sótãos e porões”, de Lya Luft; a música “Faroeste Caboclo”, de Legião Urbana; a crônica “Felicidade”, de Rachel de Queiroz; o conto “Um apólogo” de Machado de Assis e um texto de livro didático sobre carta pessoal.

No segundo momento, já em 2012, mudamos os procedimentos com a finalidade de investigar se havia alguma alteração nas discussões e na escrita dos alunos. Propusemos nos manter mais como observadores das aulas, enquanto as professoras responsáveis pelas turmas ministravam as aulas e conduziam todas as atividades propostas. Atuamos auxiliando, passando conteúdos na lousa, esclarecendo dúvidas aos alunos, participando das discussões e ajudando os alunos em processo de alfabetização na escrita de seus textos. Nesse período, foram onze aulas ministradas pelas professoras, em que trabalhamos com quatro turmas diferentes, sendo duas da 1ª fase (1ª e 2ª séries) e 2ª fases (3ª e 4ª séries) multisseriadas, com uma professora responsável para cada uma: uma da 4ª fase (6ª e 7ª séries) e uma da 5ª fase (8ª e 9ª séries), sendo a mesma professora para estas duas turmas, nas quais cinquenta alunos produziram textos os mais variados possíveis.

Foram trabalhados textos que trataram sobre: respeito, paz, trabalho, modo de sobrevivência, sonhos, vida, educação, tais quais: o poema “Sonho”, de Clarice Lispector (tendo sido trabalhado nas quatro turmas); a poesia “A vida é o trem que passa”, de Marilena S. Ribeiro; outra poesia chamada “O Camelô”, de Tatiane B. Macedo; o conto “História Contemporânea, de autor desconhecido; outro conto intitulado “Retratar a paz”, de Maria Salete A. Silva, Wilma Ruggeri e Jota Lima (trabalhado em duas turmas); um texto didático fornecido pela AGEPEN intitulado “O que é respeito?” e um outro texto didático (do próprio livro do Estado) chamado “O direito à educação”. Optamos por assistir às aulas nesse segundo momento, deixando a professora ministrá-las, por se tratar de um contexto sócio-histórico

escolar rotineiro e comum, pois a professora está com eles todos os dias e a relação de poder manifestada neste ambiente é mais efetiva com a professora do que com o pesquisador (já que o pesquisador não esteve diariamente com eles), e os escritos dos alunos foram produzidos em situações reais de ensino (aulas normais).

Esses textos eram produzidos pelos alunos que estavam na aula no dia da coleta, embora houvesse alguns que não se dispuseram a fazer, arrumando justificativas (como dor de cabeça, não sabe escrever bem) ou tiveram que se ausentar no decorrer da aula. Foram coletados ao todo (nos anos de 2011 e 2012) dezessete blocos de textos (em dezessete aulas) totalizando cento e trinta e uma produções, tendo sido trinta e seis delas analisadas e apresentadas neste trabalho, no capítulo III. Durante as aulas observadas, foram feitas anotações pelo pesquisador em um diário de campo, que contribuíram para descrever os procedimentos e observações apresentadas neste capítulo.

Além da diferença entre aplicação e observação em campo, outra divergência foi manifestada entre o que se discutia e o que se escrevia, pois em cada um dos momentos, os dizeres se apresentam ora transgressores, ora subordinados, conforme poderá ser observado na análise.

2.2 Sobre o contexto sócio-histórico

Para tratar sobre a instituição faz-se necessário inicialmente descrever o que são as condições de produção. Em termos gerais, é o contexto sócio-histórico em que um discurso é produzido, é o que é exterior à linguagem, essencial para que os sentidos sejam emergidos. É o cenário em que as vozes e as ideologias podem ser manifestadas, interpeladas, silenciadas e interditadas. Nos termos de Orlandi (2001), as condições de produção são:

(...) responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantém com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela e o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade lingüística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstância de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico). (ORLANDI, 2001, p.30)

O contexto sócio-histórico da pesquisa é a escola dentro do sistema penitenciário. Por ser na escola, trazemos os dizeres de Cardoso (1999) que trata do sujeito do discurso pedagógico e do sujeito de leitura. A partir da teoria não-subjetivista da enunciação de Pêcheux e Fuchs (1975), que considera os esquecimentos 1 e 2, em que o sujeito tem a ilusão de ser dono e criador de seu dizer e de que o que diz reflete o conhecimento objetivo que tem

da realidade, Cardoso (1999) acredita na instância de subjetividade enunciativa, em que se dá a constituição do sujeito em sujeito de seu discurso, “legitimando-o, atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a esse lugar” (p.51) e ainda que “submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito por ele” (p.51). Além disso, a visão pêcheuxtiana abre a possibilidade de o sujeito se “desidentificar” com a formação discursiva que o determina. Referindo esses postulados ao ensino, Cardoso (1999) defende a ideia do sujeito-aluno enquanto produtor de discursos e sentidos e a escola como sendo um lugar de conflitos e de luta ideológica, em que as ideologias podem ser instituídas, mas também transformadas.

Em outras palavras, embora a escola exerça poder sobre seus membros interpelando-os por meio de sua formação ideológica de modo que o sujeito aluno e o sujeito professor enunciem de acordo com as formações discursivas impostas por ela, a escola também deve ser o lugar em que esses sujeitos dominados possam contestar, criticar, problematizar, o que em termos foucaultianos referimo-nos à resistência. Desta forma, a escola seria (re)produtora e (trans)formadora de discursos. Cardoso acredita que para que isso ocorra na escola, é necessário que haja produção de sentidos e discursos, um espaço de interação. Foi o que desenvolvemos nas aulas que participamos, promovendo a discussão sobre temas abordados nos textos lidos, e posteriormente na produção escrita sobre o que pensam. Em suma, a pesquisadora Cardoso (1999) entende por “ser sujeito” do discurso pedagógico “no sentido de estar sujeito a tudo aquilo que a instituição num dado momento histórico impõe como determinante”(p.53), mas também como “procurar agir para a ultrapassagem da fixação de tais regras, que é uma condição da transformação política” (p.53-54).

No que diz respeito ao sujeito de leitura, Cardoso (1999, p. 54) ressalta que a subjetividade está ligada à história, à ideologia e ao inconsciente e que “ao mesmo tempo que ocupam lugares sociais que ultrapassam sua identidade de indivíduos e nos quais se constituem, podem igualmente se “desidentificar” com algumas chamadas sociais para se identificarem com outras” (p.54). Tais processos de leitura estão relacionadas à interpretação, que no capítulo I, comentamos a partir das representações imaginárias de Pêcheux (1990).

2.2.1 Sobre a Instituição Penitenciária: história das prisões – da acepção foucaultiana à pós-moderna

Traçar um percurso histórico das prisões, dos métodos punitivos desde o século XVIII até a atualidade torna-se importante para compreendermos melhor as relações de poder exercidas na instituição pesquisada, a partir da obra *Vigiar e punir*, de Foucault (2010b).

De acordo com o autor, os métodos mais violentos e ortodoxos aconteceram nos anos de 1700 e com o tempo foram se extinguindo. Naquela época, o suplício e a utilização de tempo eram técnicas de punição para os criminosos que eram até esquartejados em praça pública. O sofrimento físico, a dor do corpo eram elementos constitutivos da pena. Mas a partir do fim deste século e início do século XIX, essas punições corporais passaram a ser protestadas e condenadas por todos, sendo consideradas atos de violência. Buscavam uma suavização, um castigo sem suplício e começaram a pensar em uma pena que não causasse sofrimento físico, mas sim, uma representação desse sofrimento, a ideia da dor, de um desprazer, de um inconveniente, a “ideia da pena”, era a punição baseada na tecnologia da representação. Era um jogo em que se tentava atenuar a atração de se cometer um crime, e aumentar a temor da pena, enfim fazer com que a representação da pena e de suas desvantagens seja mais notória que a do crime e seus prazeres. Por isso, os interrogatórios, as confissões passaram a ser ostentados e as penas foram generalizadas, baseadas na lição, no discurso, na leitura das leis, na exposição da moralidade pública. A detenção tornou-se uma das penas conforme o que era prescrito na lei. Neste momento, a lei passa a direcionar as punições, que muitas vezes consistia no encarceramento.

Foucault historiciza que, ao decorrer dos séculos, a disciplina torna-se uma fórmula de dominação dentro das prisões, em que se tem uma arte do corpo humano, que visa o aumento de suas habilidades, aprofundar sua sujeição, formar uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente e mais útil. É um processo de docilidade, tornando-se corpos dóceis por meio da arte de atribuições, do controle da atividade, da organização das gêneses e da composição das forças. Os corpos dóceis eram adestrados por meio da vigilância, de modo que eles eram observados o tempo todo pelas mais variadas técnicas simples; por meio de sanções normalizadoras, que era regras criadas aquém da lei para discipliná-los e controlá-los nas atividades do dia-a-dia, relacionadas a tempo, execução de tarefas, formalidades; e também o exame, que consistia em técnicas documentárias de vigilância e normalização que os classificava e punia. Outro sistema de vigilância, o panoptismo, foi instaurado, e diferente do tradicional em que há o vigilante e o vigiado, neste caso todos vigiam entre si e são vigiados. Este termo é baseado no Panóptico de Bentham, na arquitetura de uma torre no centro com janelas por todos os lados e com uma luz que atravessa todas as celas. É um dispositivo que permite ver sem parar e reconhecer imediatamente e induzir no detento um a consciência de que está permanentemente sendo vigiado, é o controle do poder.

O filósofo aborda ainda que a prisão é considerada essencial para o conjunto das punições e é vista como o que dá aos detentos acesso à “humanidade”. Aplica técnicas corretivas baseadas em princípios tais como isolamento, trabalho, modulação de pena, correção, classificação, educação. O sistema penitenciário é uma indução social. Enfim, a prisão é a realidade até os dias atuais. É claro que há sanções normalizadoras nos dias atuais também, tanto é que o presídio de Três Lagoas-MS conta com oito celas isoladas para as sanções, mas os métodos da atualidade são na tentativa de recuperá-los e (re)integrá-los à sociedade. Por isso, o trabalho e o estudo são fatores importantes e valorizados na instituição para que esse objetivo seja alcançado. Talvez outra punição na pós-modernidade não aplicada pela instituição e, sim, pela sociedade, é a discriminação de qualquer pessoa que já tenha sido presa, julgando-a, negando-a emprego.

2.2.2 Sobre a instituição penal na cidade de Três Lagoas-MS⁹

A instituição penitenciária pesquisada tem por nome oficial Presídio de Segurança Média (PSM) de Três Lagoas- MS. É monitorada pela Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (AGEPEN) e tem por objetivo manter sob custódia os presos¹⁰ condenados e processados para que sejam cumpridas as decisões judiciais, na tentativa de recuperá-los e (res)socializá-los. A instituição localiza-se a 5 km da cidade, por isso questionamos se é possível (res)socializar fora da cidade.

Sabe-se que o presídio cerca a liberdade do sujeito que burlou a lei, mas tem a obrigação de proporcionar todos os direitos dele como cidadão, como saúde, abrigo e alimentação. O presídio¹¹, que foi inaugurado em 2005, conta com uma área de cinco mil e quatrocentos metros quadrados e possui cercas elétricas e detector de metal. Toda a construção é de concreto, com barras de aço e arames afiados, que impedem a transposição de uma ala para outra. Como também todas essas características do prédio representam a dominação (vigilância) que a instituição exerce sobre os detentos, podendo ser considerado um sistema panóptico (FOUCAULT, 2010b).

⁹ Os dados sobre a instituição foram coletados em conversa informal com o diretor da instituição.

¹⁰ O diretor da instituição considera que os termos mais adequados para se referir aos sujeitos pesquisados é “reeducando”, “detento”, “apenado” e “preso”. Este último justifica-se pelo fato de eles se denominarem assim, por serem resistentes. Com exceção de “preso”, adotamos os outros termos para nos referir aos sujeitos da pesquisa.

¹¹ As informações sobre a estrutura predial da instituição foram coletadas em <http://www.agepen.ms.gov.br>. Acesso em: 03/09/2010.

A unidade tem capacidade para abrigar duzentos e cinquenta e sete internos, mas atualmente está com quatrocentos e cinquenta e oito, distribuídos em cento e três celas, que por sua vez, dividem-se em pavilhões, sendo quatro comuns totalizando oitentas celas, um pavilhão chamado COC (para os recém-chegados que permanecem naquele local por dez dias) com cinco celas, outro denominado VIP (para detentos idosos ou com ensino superior) formado por seis celas e outro da Saúde destinada aos que necessitam de cuidados médicos. Além dessas, existem oito celas disciplinares onde os detentos sancionados ficam isolados. Os crimes mais recorrentes cometidos pelos presos que ali chegam é tráfico de drogas e roubo.

Alguns detentos realizam diferentes atividades que podem contribuir para o seu processo de recuperação, tais como: trabalho, estudo, aula de música (violão e acordeão), desenho artístico. O trabalho, que é realizado por cerca de cento e trinta detentos, são serviços de marcenaria, cozinha, horta, barbearia, limpeza, atendimento à cantina e manutenção da Estação de Tratamento de Esgoto.

2.3 Sobre a instituição: Ensino e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

No que diz respeito ao ensino, que é o campo que interessa à esta pesquisa, ocorre na Escola Estadual PóloProf^a RLANB, que funciona dentro da instituição. Na época da pesquisa, havia por volta de cinquenta alunos matriculados, divididos em quatro turmas: duas de 1^a (1^a e 2^a séries) e 2^a fases (3^a e 4^a séries) multisseriadas no período matutino, sendo que dessas, alguns se encontram em fase de alfabetização e outros já possuem certo domínio da leitura e da escrita; uma turma de 4^a fase e uma de 5^a, ambas funcionando no período vespertino. Além das aulas regulares realizadas cinco vezes por semana, os alunos também têm aulas de informática, que ocorrem uma vez na semana, no período disponível de cada turma. As aulas das primeiras fases são ministradas por duas professoras, sendo uma por turma que é responsável por todas as disciplinas e as turmas das 4^a e 5^a fases possuem mais professores que trabalham especificamente com as disciplinas de sua formação ou afins, sendo a de Língua Portuguesa, a mesma para as duas turmas. O sistema de ensino é a Educação para Jovens e Adultos (EJA). A escola tem um ensino específico para o Sistema Penitenciário, o qual oferece benefícios para quem estuda, como maior liberdade, pois o detento não fica todo o dia encarcerado, além da remição de pena, que consiste em estudar doze horas (3 dias) para reduzir um dia de detenção.

De acordo com o *Projeto Pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio nas unidades prisionais de Mato Grosso do Sul*¹², os “momentos de aprendizagem nas prisões podem constituir uma segunda chance para pessoas que não tiveram uma primeira oportunidade” (p. 3), que no fim da reprimenda imposta retornará à sociedade. Conforme o documento: “as práticas educativas nos presídios são ferramentas que contribuem para a formação do indivíduo na medida em que age como elemento de mediação entre o sujeito e o conhecimento acumulado historicamente” (p. 3). Portanto, pretende-se que seja um documento que valorize contexto sócio-histórico do sujeito. Tal proposta vai ao encontro das discussões que pretendemos proceder nos textos. Conforme o projeto pedagógico, os objetivos dessa Unidade Escolar são: a) “possibilitar que jovens e adultos das unidades penitenciárias de Mato Grosso do Sul dêem continuidade nos seus estudos; b) promover a formação dos jovens e adultos, levando em conta os eixos-formadores do Ensino Fundamental e Médio (doravante EF e EM respectivamente): científico-cultural, político-econômico e tecnológico; e, c) proporcionar uma EJA com práticas didático-pedagógicas específicas, além de garantir aos jovens adultos internos a elevação da escolaridade” (p. 5). Ainda segundo o projeto, a metodologia a ser adotada é aquela em que os professores cessem de usar “o ensino transmissivo para desenvolver uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional”(p.31).

Em um *banner* exposto na sala de aula, o Estado destaca a importância do ensino dentro da penitenciária com o lema “Educar para libertar”, o que nos permite interpretar que no contexto penitenciário, o verbo “libertar” é polifônico, podendo significar liberdade intelectual ou a sua saída do presídio, o que motiva o aluno a continuar na escola. Mas essa não é a única relação interdiscursiva no *banner*, há também a frase de Rubem Alves “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas gaiolas prendem. Escolas asas fazem voar”, em que podemos fazer uma relação da “gaiola” com as grades do presídio e busca gerar um efeito de sentido positivo ao aluno de que a escola não quer limitá-los e, sim, ampliar horizontes, libertá-los. Questionamos o que vem a ser liberdade. Vale aqui fazer uma alusão ao documentário “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado, que trata da questão da liberdade. No curta-metragem, é dito que “livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, e que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”, o que nos permite interpretar que a liberdade é algo que o ser humano busca incessantemente para constituir sua completude, e no presídio, essa liberdade viria por meio

¹² Material preparado pela Coordenação da escola das Unidades Prisionais.

da educação. Questionamos se essa é a realidade, o que será melhor interpretado pelos textos dos alunos no Cap. III.

A pesquisa envolve o ambiente prisional enquanto meio educacional, portanto torna-se importante contextualizar o sistema de ensino EJA, que de acordo com o Guia *de livros didáticos para a EJA*, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010, proposto para entrar em prática em 2011, busca proporcionar ao aluno adulto a continuidade ou retomada dos estudos, “organizando-se em relação a um programa curricular e observando critérios claros de progressão de estudos, nas diferentes formas de organização do ensino” (BRASIL, 2010, p.18). Por meio de materiais didáticos, o governo visa incluir uma parte da população (alunos da EJA) que até então era excluída do sistema educacional.

Tendo em vista o contexto sócio-histórico de um sujeito-aluno da EJA, o MEC também objetiva possibilitar caminhos efetivos para novas inserções na sociedade e no mercado de trabalho, além de contribuir para a “formação da cidadania ao garantir o direito universal à alfabetização, à educação básica e à aprendizagem ao longo da vida, incentivando a autonomia do educador e do estudante, valorizando a liberdade de expressão e pensamento” (BRASIL, 2010, p. 20). Outro intuito do MEC envolve a aquisição do domínio da língua escrita, cujos produtos (textos escritos pelos alunos-internos) serão objeto de análise desta pesquisa, que também leva em consideração a heterogeneidade no discurso desses sujeitos em processo de aprendizagem, enfatizada pelo MEC como as subjetividades que levam o aluno a buscar a EJA. A Coleção “Viver e Aprender” de caráter multidisciplinar do PNLD-EJA foi disponibilizada para as professoras de Língua Portuguesa da escola, mas elas afirmam não utilizarem em sala de aula por não condizer com a realidade de ensino dos alunos.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, observou-se que a diversidade de contexto sócio-cultural dos alunos possibilita processos diferentes de ensino. Em uma das turmas da 1ª fase, a professora trabalha a mesma atividade com os iniciantes na alfabetização e com os mais desenvolvidos, já a da outra turma da 1ª fase, ela realiza atividades diferentes, de acordo com o nível de alfabetização de cada um. A relação professora-aluno é amigável e a maioria dos alunos parece admirá-las, o que nos faz refletir sobre as relações de poder dentro da escola, pois com um relacionamento saudável entre ambos, o aluno pode se sujeitar menos ao poder da professora fazendo com que ela ceda às suas vontades (havendo mais resistência por parte do aluno que não se sente interdito em expor suas ideologias e desejos), por outro lado, justamente por essa amigável relação entre professor-aluno, talvez o reeducando seja mais obediente. Portanto, a interação entre professor e aluno ocorre, embora haja dispersão

para assuntos que fogem ao conteúdo da aula. Durante as aulas, eles têm liberdade para saírem da sala e irem ao banheiro ou à enfermaria, ou se retirar se assim o desejarem.

Quanto à metodologia de ensino, no segundo momento da coleta, embora tenha sido as professoras responsáveis pela disciplina que conduziram a aula, a metodologia das aulas foi sugerida por nós. As aulas iniciavam com a leitura do texto de forma silenciosa e depois em grupo, em seguida, havia a discussão em que todos tinham a oportunidade de dar suas opiniões sobre o assunto, e por fim, deveriam elaborar um texto baseado no assunto (na maioria das vezes eram formuladas perguntas).

Assim, nas discussões conduzidas por nós, buscamos na esteira de Coracini (1995, 2011), contribuir de modo que a professora pudesse valorizar a opinião de cada aluno-detento, permitindo-lhes enunciar de acordo com o contexto sócio-histórico em que estão inseridos, numa heterogeneidade de identidades e ideologias, para que não houvesse, portanto, uma única interpretação, tendo em vista que não objetivávamos que a professora impusesse uma verdade absoluta sobre os assuntos discutidos. Porém, nas aulas ministradas somente pelas professoras, embora a heterogeneidade tenha sido almejada, observamos que em alguns momentos, elas direcionavam a opinião dos alunos, seja por meio das discussões ou por meio das atividades propostas. É importante enfatizar que cada aula teve suas especificidades, sendo assim, houve aulas em que a tentativa de interdição por parte da professora era mais acirrada, em outras aulas eles silenciavam, demonstrando resistência não emitindo suas opiniões e outras em que eles resistiam em fazer as atividades propostas, inventando justificativas, por ser esse um cenário entre opressor e oprimido.

Uma das professoras iniciava suas aulas todos os dias com uma oração, o que nos fez refletir o porquê nos textos aparecem marcas de evangelização no discurso dos detentos. Eles afirmam que eles mesmos promovem cultos no pátio, de forma que os mais evangelizados pregam e leem a bíblia. As demais professoras iniciam as aulas com um pensamento do dia, que são frases de reflexão oferecidas pela Secretaria da Educação para ser abordadas e discutidas com eles, já na tentativa de (trans)formá-los ou (re)formá-los. Esses alunos evangelizados ou não são os “corpos” que devem ser “formados”, “reformados”, “corrigidos” como afirma Foucault (2008) ao comentar que até o século XVIII, o corpo dos indivíduos era essencialmente para inscrição de suplícios e penas. Nesse caso do presídio, esses “corpos” são docilizados pela disciplina e pela lavagem cerebral religiosa. Apresentados os procedimentos metodológicos e o cenário onde acontece a re(a)apresentação desses alunos detentos, passamos a interpretar suas vozes no capítulo III.

III VOZES QUE RESISTEM: O OLHAR DE SI QUE ASSUJEITA E TRANSGRIDE

(...) não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa adiada da coincidência consigo mesmo (...) a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação; onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro, responder pelo outro, dizer o outro...e isso pode acontecer nas situações mais comuns (...) (CORACINI, 2007, p. 49)

Considerando os dizeres de Coracini (2003b) de que a identidade do sujeito é constituída pelas representações que ele faz de si e do outro, e que essas representações, segundo Pêcheux (1990), são as imagens que o sujeito faz, como ele se vê e como vê o outro, apresentamos alguns textos em que interpretamos o discurso do detento-aluno, ressaltando que sua análise está subdividida em: efeito de sentido de vitimização e assujeitamento e efeito de sentido de culpabilidade e transgressão.

3.1 Efeito de sentido de vitimização e assujeitamento: estratégia ou desejo de melhoria de vida?

Um dos textos trabalhados em sala de aula para uma turma das séries iniciais foi o poema “O Sonho”, de Clarice Lispector. A partir dele, foi proposto aos alunos que escrevessem sobre si¹³. Apresentamos alguns recortes a seguir:

Recorte [1]:

Eu sou uma pessoa que **neste momento de cadeia** estou **muito triste**. Eu quando sair **daqui** quero ser uma pessoa **muito feliz** vou voltar para a minha profissão que eu **sempre** fiz e formar uma **família** e vou lutar cada dia mais para ser **mais feliz**. Eu quero que de agora para frente quero que **Deus ilumine** o meu caminho que **abra esta porta do inferno** para que vou para a **liberdade lutar e mostrar para quem sempre me julgou** quero **mostrar o outro lado da moeda...**(S11TD)

Esse sujeito-interno se vê como “**triste**” por estar recluso, emergindo o discurso da melancolia, mas manifesta o desejo de ser feliz quando for solto pela expressão “**quando sair daqui quero ser uma pessoa muito feliz**”, havendo neste caso um jogo entre os sentimentos, pois para ele, a felicidade e seu desejo de completude está ligada a sua “**liberdade**”, a sua “**profissão**” e à “**família**”, evocando o discurso familiar, e conseqüentemente, sua completude está relacionada à busca pela felicidade. Há, portanto, um conflito de sentimentos expresso entre os adjetivos “**triste**” e “**feliz**”, que significa a tristeza momentânea por estar preso, mas pode transitar para feliz ao ser for solto, ocorrendo neste caso, uma relação de causa e consequência. Ainda em relação aos adjetivos “**feliz**” e “**triste**” que são muito frequentes,

¹³ A proposta de redação foi feita com base em duas direções: “Quem sou eu?”, “O que quero pra minha vida?”.

Neves (2011) diz que podem ser usados para representar algo. “**Muito triste**”, “**muito feliz**” e “**mais feliz**” são qualificadores intensificáveis e eufóricos, pois “têm algumas propriedades ligadas ao próprio caráter vago que se pode atribuir à qualificação” (2011, p.186) e foram usados como recurso do aluno, que provoca o efeito de sentido de sentimentalismo e esperança. Esse paradoxo entre “feliz” e “triste” é explicado por Rocha Lima (2006), que diz que todo paradoxo encerra, em última análise, uma antítese, porém uma antítese especial que, em vez de opor, entrelaça ideias contrastantes em movimento, assim como ocorre com o detento, que se mostra num entre-lugar, que conforme afirma Sousa (2007), dispersa ora feliz, ora triste.

Quando o aluno fala em “**que vou para a liberdade**”, além de ser sua imagem de felicidade, é uma tentativa de mostrar suas qualidades, se ver como um vencedor, para que possam acreditar em sua recuperação. Assim, essa imagem de liberdade refere-se ao mesmo sentido atribuído por Bauman (1998, p. 246), de que na liberdade “os perdedores são consolados pela esperança de uma próxima etapa vitoriosa, enquanto a alegria dos vencedores é nublada pela premonição da perda”. Nesse caso, os perdedores são os detentos que sairão da prisão, e os vencedores é o sistema que perderá o poder sobre eles, então os alunos tentam construir esta representação de vitimização para si, por meio de um paradoxo entre ambos. O sistema penitenciário seria representado por eles como algo a ser vencido.

Ele vê pejorativamente a cadeia se referindo a ela algumas vezes no texto como “**neste momento de cadeia estou muito triste**”, “**sair daqui**” e em “**esta porta do inferno**”, que contrapõe o discurso bíblico sobre “as portas do céu, do paraíso”, numa relação de interdiscurso. O dêitico temporal (FIORIN, 1996) “**neste**” e os espaciais “**daqui**” e “**esta**” colaboram para delimitar o contexto sócio-histórico em que o detento está produzindo seu discurso que no caso, é o presídio. Ao escrever “**quero que Deus ilumine o meu caminho que abra esta porta do inferno**”, é evocado o discurso da fé por representar Deus como aquele que irá salvá-lo e resolver os seus problemas, ele metaforiza o presídio como o “**inferno**”, que segundo o discurso bíblico e religioso, é um lugar ruim e de sofrimento para onde as pessoas ruins vão quando morrem. Tal representação pode estar relacionada à história dos “corpos dóceis”, de autoria de Foucault (2010b, p.133), os quais consistiam em corpos submissos e exercitados que eram fabricados pela disciplina para que a instituição os esquadrinhasse e controlasse suas atitudes, comportamentos, tendo total controle sobre os internos.

Ainda em relação a expressão “**esta porta do inferno**”, interpretamos que há um conflito entre cadeia e céu, pois o inferno que ele menciona pode ser a porta que o leva para

as ruas novamente, visto que ele pode considerar a cadeia um paraíso, por algumas “regalias” que não terá lá fora, além de estar livre de morrer em qualquer situação que ele possa se envolver nas ruas. Dentro dessa acepção, a expressão "**porta do inferno**" pode ser um lapso, um ato falho, pois ele pode representar a vida "lá fora" como algo ruim, mas não pode demonstrar isso para seus "dominadores", na ordem do discurso, não deve manifestar seu desejo de continuar no presídio, visto que o objetivo da instituição é vê-lo recuperado e, conseqüentemente, solto. Nesses dizeres, de que o inferno é "lá fora", emerge o discurso da inversão de valores, de conceitos.

O verbo “**lutar**” nasce do discurso bélico e também do patriota, gerando uma representação positiva de si como um homem batalhador. Ao enunciar “**mostrar o outro lado da moeda**”, o interno diz, em um discurso gerado por meio da memória discursiva popular e também da bíblica, que a sociedade que o julgou só conhece seu lado transgressor, mas que ele está disposto a fazer com que ela o represente como recuperado, sendo por ela aceito. Isso se confirma pela expressão precedente “**mostrar para quem sempre me julgou**”, o que pode emergir um desejo de se autoafirmar, de sentir-se íntegro pela representação que o outro faz dele. Portanto, o sujeito-interno precisa da representação positiva do outro para sentir-se feliz. Sendo assim, apoiada na psicanálise lacaniana, Coracini (2007, p. 59) discute que “o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso”, as representações que o sujeito faz do outro e o que o outro faz dele atravessam o sentimento de identidade subjetiva. A repetição do verbo “**mostrar**” em seu texto gera um efeito de sentido de que o aluno sempre foi uma pessoa boa, mas que o outro, representado pelo “**quem**” (remetendo à sociedade) não o enxergava dessa forma, por ser detento. Por isso, ele deseja trazer à luz essa qualidade quando ele sair, pois não estará mais na condição de preso. Ele ainda representa que são as pessoas que o julgaram que são ruins, e não ele.

A frequência do advérbio de tempo “**sempre**” interligado aos vocábulos “**profissão**”, “**fiz**” e “**julgou**” corrobora por ser um sujeito mais velho, que tem maior experiência de vida, representando algo que iniciou no passado, na sua historicidade e perdura até então. A partir das mesmas questões, trazemos o texto do sujeito (2):

Recorte [2]:

Eu sou **uma pessoa a abençoada por Deus** e sinto **um homem feliz** por Deus **apesar da dificuldade da vida que a o ferece para mim (...)** **não diga para Deus que vc tem um problema que vc tem um Deus maior.**

Mais eu fico triste em saber que **Jesus moreu por nois** é si **vc confizar que Deus resucitol dentre os mortos vc será salvo**

Eu quero cazar é ter 15 filinhos. (S2TD)

Seu discurso é caracterizado pela formação discursiva religiosa, da fé. Por meio dela, ele se vê como **“uma pessoa a abençoada por Deus”** e também como **“um homem feliz”**, tentando ilusoriamente se sentir íntegro, completo, segundo a teoria psicanalítica do sujeito (CORACINI, 2003b), mas reconhece que tem problemas, significado pela conjunção adversativa **“apesar”** que marca uma contradição. Sua frase final **“não diga para Deus que vc tem um problema que vc tem um Deus maior”**, além de provir de um discurso da fé, também manifesta o discurso popular e do senso comum, pelo dito popular da conhecida frase de caminhão **“Não digas pra Deus que tens um grande problema, mas digas para o problema que tens um grande Deus”**, estando em uma relação de interdiscurso.

Outra conjunção adversativa, **“mais”**, aparece no texto para contrapor a representação que o sujeito faz de si, pois em **“Mais eu fico triste”**, há novamente o conflito de sentimentos entre **“feliz”** e **“triste”**, ocorrido em decorrência do acontecimento interdiscursivo **“jesus moreu por nois”**, emanado do discurso bíblico e da fé. Segundo Neves (2011, p.755) nesse caso, o **“MAS** marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados”. O mesmo ocorre com o **“apesar da”**. Há certa vitimização por parte do sujeito ao enunciar **“apesar da dificuldade da vida que a o ferece para mim”**, pois ele se vê como um sujeito passivo, vítima da **“vida”**, que o fez preso, omitindo seus atos que o levaram a tal condição, evocando um discurso de vítima, de culpa, de pecado. Outra FD da fé é emergida nesse discurso quando o sujeito enuncia em forma de conselho para seu leitor que **“si vc confiar que Deus resucitol dentre os mortos vc será salvo”**, utilizando a conjunção subordinativa condicional **“se”**. Desta forma, interpretamos que ele parece mergulhado no mundo do fanatismo, por passar por uma lavagem cerebral que os evangélicos fazem dentro do presídio. Além disso, ele demonstra desespero por ser interno, expressando o desejo de ser salvo.

Com a regularidade da FD religiosa neste discurso, remetemos ao trabalho de Martha (2011) realizado com os internos do Presídio de Maringá-PR, em que eles demonstram gosto pela leitura de livros religiosos, o que nos permite afirmar que a formação religiosa constitui um ritual corriqueiro nos presídios, com o objetivo de recuperá-los mais facilmente. O uso constante da abreviação **“vc”** para referir-se a **“você”** advém do discurso virtual, da internet, o que emerge a certeza de que esse aluno na rua ou ainda recluso, tem acesso à internet.

Uma marca de resistência é manifestada nesse discurso em forma de silenciamento e ironia. Embora o aluno pudesse não saber o que responder, interpretamos que, ao responder **“ter 15 filinhos”** para a pergunta **“O que quero pra minha vida?”**, o aluno pode revelar-se um sujeito alienado ou um sujeito que não revela seu desejo (ou por envolver alguma transgressão ou por se sentir interdito pelo poder) e por isso, ironiza com um comentário considerado

improvável, no momento, para o senso comum. Além disso, ele coloca em questão sua outra face, que é a sexual, visto que estando recluso, ele está sem liberdade sexual e quando tenta se camuflar, ele revela sua outra face, que é o seu desejo sexual. A ironia, segundo Brait (2005), está relacionada com a polifonia, o que nos permite interpretar que esse discurso traz em seu bojo uma FD avinda de outro lugar, outra voz. Tal resistência, portanto, está interligada a um silêncio fundador nos termos de Orlandi (2007, p. 68), que não é ausência de sons ou de palavras, vazio e sem-sentido, mas, sim, fundante, princípio de toda significação, própria condição de produção do sentido, história.

Ainda com base no mesmo texto, um aluno enunciou¹⁴:

Recorte [3]:

O meu sonho de hoje primeiro é ser **livre da justiça** e sempre **procura uma vida melhor** e este sonho que eu quero ter é vou sempre está **esperando** po essa realidade porque eu **nunca vou dezeitir** essa é a minha **esperança** e **nunca vou dezeitir** isso que eu mais quero na minha vida esta e a grande **esperança** que eu estou **esperando** e tenho **fé em Deus** que um dia eu vou esta com essa **alegria no meu rosto** porque e isso que eu mais quero **Amém**. (S22TD)

O sujeito-interno (22) deseja ver-se “**livre da justiça**”, o que pode gerar o efeito de sentido de que ele se sente um “corpo dócil” nos termos de Foucault (2010b), se sente recluso, dominado, dependente de um órgão que o assujeita, estando inserido em uma relação de poder, ele se sente uma vítima da justiça, representando a justiça como algo ruim, como algo a ser vencido. É um sujeito desejante, pois atribui a sua futura liberdade a uma integridade, completude. Ser livre é o sonho do detento, é o que ele acredita, dessa forma Bauman (1998, p.249) diz que ser livre “é acreditar em muitas coisas - demasiadas para a comodidade espiritual de obediência cega (...) saber que nenhuma escolha deixaria o escolhedor livre da responsabilidade pelas suas consequências”.

Ele demonstra ser uma pessoa batalhadora, que “**procura uma vida melhor**”, sendo essa vida melhor longe da criminalidade e da reclusão. Sua ilusória completude pode ser essa “**vida melhor**”, essa “**alegria no meu rosto**”, evocando o discurso da fé com “**tenho fé em Deus**”. Esse discurso também é emergido no final do texto com a palavra “**Amém**”, que remete ao interdiscurso religioso, pois ele escreve o texto como se estivesse verbalizando uma oração, que sempre é finalizada com a palavra “Amém”. Essa FD religiosa é uma estratégia para tentar se redimir perante o dispositivo de poder, que é advinda da evangelização no

¹⁴ O mesmo poema foi trabalhado com as turmas das quarta e quinta fases. Esses alunos já são considerados como mais desenvolvidos na escrita. Em razão dos objetivos, pedimos à professora que orientasse os alunos a escrever sobre o tema, mas relacionando com algum sonho pessoal deles. Apesar de ser o mesmo poema, a proposta de redação da professora foi diferente: “Sonhar sempre, desistir jamais”.

presídio, ao não falar sobre os crimes que cometeu, ele traz os dogmas para justificar suas ações.

Outra representação de si manifestada no discurso desse aluno é a de “esperançoso”, pelo uso corrente do verbo “**esperando**” e do substantivo “**esperança**”, além da expressão “**nunca vou dezistir**”. Esta última expressão advém de um interdiscurso com a música "Tente outra vez" de Raul Seixas. Há repetições em seu discurso que nos leva a interpretar que ele quer convencer a si mesmo, quer ouvir de si mesmo porque ele é uma vítima, pois se representa como uma vítima da justiça e também como persistente. Ele sabe que está repetindo, mas pode estar querendo dizer o contrário. Tal representação vitimizada indica uma estratégia do detento para que a representação que o outro faça dele recaia sobre uma valorização dele e não em uma discriminação pelos crimes que cometeu. Enfim, dentre várias interpretações sobre os mesmos dizeres, refletimos: qual a verdadeira liberdade que esse detento deseja? O que realmente seria a vida melhor que ele procura? Ao dizer que quer se livrar da justiça, ele está representando a justiça como algo injusto ou como um fator disciplinador e punitivo que ele mereceu passar pelos crimes que cometeu? O presídio é a justiça para os detentos? Eles se submetem à lei? Eles realmente se sentem dominados? Todos esses questionamentos indicam a estratégia que o detento utiliza por meio da linguagem para resistir ao poder, que de fato, é distribuído e não de posse exclusiva do Estado, pois para que ele resista por meio de uma vitimização, ele não deve sentir-se seguro, e não controlado.

Ainda falando de si:

Recorte [4]: Estou num lugar desse mão e lugar per uma **pessoa trabalhadora** eu pretendo sair daqui e continuar o meu trabalho, pra **reconquistar os meus filhos**. O que eu digo é **melhora de situação** na minha vida continuar sendo **uma pessoa boa** e continuar em busca da com **reconquistar a sociedade**. (S20TD)

O sujeito se vê excluído da sociedade, pois manifesta o desejo de “**reconquistar a sociedade**”. Dessa forma, ele reproduz o discurso dessa sociedade que diz que para ser bom é necessário trabalhar, e não estar preso. Portanto ele se representa com mal porque está preso, mas quando sair e voltar a trabalhar, se tornará bom. Ancoramos em Coracini (2003b) ao dizer que a identidade do sujeito é constituída pela representação que o outro faz dele. Ele reproduz o discurso da instituição, pois esse é um dos objetivos desta em relação ao detento. Portanto, S20 necessita da representação positiva da sociedade e dos filhos para sentir-se íntegro. Para isso, ele se vê como “**pessoa trabalhadora**”, “**boa**”, emergindo o discurso do trabalhador, batalhador, pois deseja “**continuar o meu trabalho**”, “**melhora de situação na minha vida**”. Observa-se que ele tenta ressaltar seu dizer por meio do enunciador glosador

“O que eu digo”, nos termos de Authier- Revuz (1998), na tentativa de fixar seu dizer. Para esse sujeito, sua completude pode ser ilusoriamente alcançada por meio da reconquista, ao ser aceito pela família e pela sociedade. Ele se representa como vítima do sistema penitenciário em **“Estou num lugar desse mão e lugar per uma pessoa trabalhadora”** e alienadamente como trabalhador, passando a imagem para o outro de que ele não merece estar preso, de que é pessoa digna e de que está impedido de continuar trabalhando. A repetição do verbo **“continuar”** corrobora para o efeito de sentido idealista de que ele sempre trabalhou, nunca fez nada errado, utilizando esse discurso como estratégia para livrar-se do poder da instituição. O mesmo verbo **“continuar”** pode gerar o efeito de sentido de que quando ele sair da reclusão, voltará ao seu trabalho criminoso, para **“melhora de situação”**, o que remete ao desejo de muitas pessoas para angariar um dinheiro de modo fácil e rápido, que é a principal motivação da maioria das pessoas que praticam atos ilícitos.

Outro sujeito, ao escrever sobre si, enuncia:

Recorte [5]: **Eu sou uma pessoa boa é gosto de ir a igreja é trabalho para a Jesus Cristo. Eu sou uma pessoa amigo de todos. Eu tenho Deus no coração. Eu sou pedreiro. Eu sou pai de família com Deus eu sou mais que vencedor eu penso mudar minha vida.** (S15TD)

Inúmeras são as representações manifestadas por esse aluno, sendo que todas vão de acordo com o que é prescrito pela instituição, sendo que a construção **“eu sou”** é marca constante de sua subjetividade. Ao dizer **“gosto de ir a igreja”** **“trabalho para a Jesus Cristo”**, **“tenho Deus no coração”**, **“com Deus eu sou mais que vencedor”**, emerge a FD religiosa para manifestar seu desejo de completude, e também a familiar, que aparece em **“sou pai de família”**, numa tentativa de se atribuir um status, para se representar como íntegro. Esse detento interpreta que **“pessoa boa”** é aquela que gosta de ir à igreja, quem não gosta é uma pessoa ruim. O sujeito relata todas as qualidades possíveis que ele acredita ter para que o outro faça uma imagem correspondente à que ele deseja ter. A FD fraternal também é evocada por meio da representação **“uma pessoa amigo de todos”**, além da FD profissional na representação **“Eu sou pedreiro”**, pois para ele, a sua profissão é algo a ser valorizado e constitui sua identidade. Essas representações são assujeitadas à FI da instituição, mas interpretamos que esse assujeitamento já é uma resistência, pois ele valoriza a si para que obter um olhar recuperado do outro, no caso, a instituição.

Com base em outra proposta de redação¹⁵, esse aluno evoca:

Recorte [6]: **No meu ponto de vista**, tem muitos meios de trabalho informal. Se fosse no **meu caso**, eu iria continuar com o **meu serviço de higienizador de autos**. Por que eu tenho **todo** o **maquinário** e **local para mim trabalhar**. Para mim mesmo **só falta a vontade de fazer acontecer**. Assim eu consigo **pagar** às minhas **contas** e assim fazem novas **contas**, mas mesmo sabendo que eu vou ter condições de **paga-las**, e até que eu já conquistei muitas coisas, consegui **comprar** o meu carro e reformei a **minha casa**. **Na verdade não é preciso inventar nada para sobreviver, mas sim, ter muita boa vontade de conquistar o seu sonho** e finalmente chegar a sua meta. (S31TC)

Ele usa vários marcadores de subjetividade como “**no meu ponto de vista**”, “**meu caso**”, “**para mim**”, “**meu carro**”, “**minha casa**”, com a regularidade do pronome possessivo “**meu**”, fazendo uma representação de si pela atividade do trabalho que exerce: “**meu serviço de higienizador de autos**”. Tal denominação para sua atuação profissional que é limpar carros pode ser uma tentativa de sentir-se importante, íntegro, atribuindo certo status a sua categoria, e dando importância e valorização a sua profissão. Com isso, o aluno apresenta desejo de completude.

Evoca a FD econômica e capitalista por meio dos termos “**pagar**”, “**pagá-las**” “**contas**” e “**comprar**” e o discurso laboral em “**todo o maquinário**” e “**local para mim trabalhar**”. O uso do advérbio “**todo**” expressa totalidade e uma condição privilegiada para o “sujeito trabalhador”, mas tal condição é contrastada pelo “**só falta**”, em que o “**só**” tem a função de conjunção adversativa substituindo a conjunção “**mas**”. Talvez por meio do fragmento “**só falta a vontade de fazer acontecer**”, ele esteja se representando negativamente como uma pessoa indolente, que não é esforçada, e em contrapartida, se vê como uma pessoa batalhadora, vencedora em “**até que eu já conquistei muitas coisas, consegui comprar o meu carro e reformei a minha casa**”, pois está expressa no pretérito perfeito, indicando ações já realizadas. Com o uso do “**até que**”, o aluno comete um lapso por pensar que realmente não conseguiria conquistar algo, o que nos remete aos esquecimentos 1 e 2 de Pêcheux (1990), que apontam para o inconsciente da linguagem, questão esta que foi estudada inicialmente por Freud. Dessa forma, seu discurso é paradoxal, de modo que o sujeito se encontra em um conflito entre o ser e o não ser marginal, estando num entre-lugar (SOUSA, 2007) entre resistir e assujeitar. Essas representações assujeitadas transformam este detento em alguém apto para sair da prisão, o que é sua intenção.

¹⁵ Foi trabalhado o poema “O Camelô”, de Tatiane Batista Macedo, que trata de um modo de sobrevivência, de trabalho informal. A proposta de redação foi desenvolvida com o tema “Para sobreviver, o que é preciso?”

Há marca de resistência em seu discurso, caracterizado pelas negações “**não**” e “**nada**”, pela conjunção adversativa “**mas**” e pela expressão “**na verdade**”, surgindo a refutação decorrente da proposta de redação, pois o aluno diz que “**na verdade não é preciso inventar nada para sobreviver, mas sim, ter muito boa vontade de conquistar o seu sonho**”. Essa negação remete ao nascimento do sujeito, já que o sujeito nasce da resistência. A respeito do mesmo texto, outro aluno enunciou:

A partir de um texto sobre Respeito¹⁶, o aluno redigiu:

Recorte [7]: O respeito **para mim** é quando a gente **da o respeito para o próximo**. **Eu acho que se todos os países não entrasse em guerra tudo seria bem melhor para viver sem maldade com corrupção.** **Eu me sentiria muito bem** porque não **teria** maldade e todos **iriam** ficar **muito feliz** respeitando uns aos outros. Porque nesse mundo em que nós estamos se não tiver o respeito como vamos viver só em guerra maldade maltrando o próximo, **não podemos continuar com esta desigualdade.** (S41TA)

O reeducando, no fragmento “**Eu me sentiria muito bem** porque não **teria** maldade e todos **iriam** ficar **muito feliz**”, faz duas representações de si como “**muito feliz**” e “**muito bem**” e o duplo uso do advérbio de intensidade “**muito**” antecedendo um adjetivo e outro advérbio, respectivamente, corrobora para essa interpretação, pois de acordo com Neves (2011, p. 234), um advérbio pode ser uma palavra periférica que tem valor adjetivo. O uso dos verbos “**sentiria**”, “**teria**” e “**iriam**” no futuro do pretérito, embora tenha sido influenciado pela pergunta “Como você se sentiria”, emerge uma representação implícita de triste, advindo do discurso da melancolia, provavelmente como ele se sente no momento, e também gera o efeito de sentido de que as pessoas não o tratam com respeito, se vitimando. Portanto, há nesse sujeito, um desejo de paz, de sentir-se respeitado, talvez menos excluído. Os discursos da política e da sociedade são manifestados novamente em “**não podemos continuar com esta desigualdade**”, integrando a FD dos Direitos Humanos. Ele se vê como excluído da sociedade e essa representação de exclusão é uma vitimização, onde ele é vítima da sociedade. Interpretamos neste enunciado que o detento gera o efeito de sentido de que ele poderia ter uma vida digna se não fosse o preconceito da sociedade em relação aos presos, que quando cumprem a pena, continuam sendo tachados de presos e criminosos pelos possíveis empregadores e também pessoas em geral, que muitas expressam medo em relação a eles.

¹⁶ Outro tema abordado com os alunos internos foi o “Respeito”, trabalhado em um texto proveniente de um material fornecido (não o livro didático) pela Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para o curso de Formação Continuada, inserido em um projeto chamado “Vivendo valores na escola”. A partir do tema, os alunos deveriam comentar sobre as seguintes questões: “O que é respeito pra você?”, “Em que o respeito melhoraria o mundo?”, “Como você se sentiria se todos te tratassem com respeito?”, contidas no próprio material.

As expressões “**para mim**”, “**eu acho**” são marcas de subjetividade e expressam as representações que esse sujeito faz do outro. Em “**da o respeito para o próximo**”, ele evoca a FD bíblica para expressar a representação que ele faz sobre respeito, fazendo um interdiscurso de um dos dez mandamentos: “Amar ao próximo como a ti mesmo”.

Dentro da oração subordinada adverbial condicional “**se todos os países não entrasse em guerra tudo seria bem melhor para viver sem maldade cem corrupção**”, que expressa uma relação de causa e consequência, são emergidas as FDs política, da sociedade e do idealismo, pois um país “**sem maldade**”, “**cem corrupção**” e que “**não entrasse em guerra**”, além de ser um desejo da população, é também pauta de discursos políticos que a têm como promessa de campanha para um país melhor. O aluno vê essas condições como presença de respeito. O que é possível interpretar nesse fragmento também é que o uso da preposição “**sem**” antes dos substantivos “**maldade**” e “**corrupção**” significam um grau de qualificação, pois segundo Neves (2011, p. 730), “a preposição SEM estabelece relações semânticas no sintagma nominal, introduzindo adjunto adnominal”, e com isso, utiliza tais expressões para representar um país com respeito.

Falando sobre o tema educação, o aluno expressa:

Recorte [8]: Eu encaro essa oportunidade de estudar como um **recomeço** de vida. pois de quantas oportunidade que tive e desperdicei eu creio que si eu **tivesse** abraçado cada uma delas tudo **teria** sido diferente na minha vida. Mas **o que passou passou** e nessa oportunidade que tive neste lugar tem me dado força para prosseguir mas e mas pois me si **útil** e não como muitos pensam que este lugar só abita maldade **vejo** atravez de cada professor uma **esperança de vida** pois sei que tem pessoas que si disponham a vir neste lugar ensinar que a Educação **restitui valores moral, social, espiritual**, de um ser humano. Para mim valeu a pena te voltado há estudar pois consigo enxegar o mundo de visão **sou grato a Deus por essa porta que o Senhor abriu**. (S44TG)

Esse sujeito se vê pelos estudos e o uso do vocábulo “**recomeço**”, significa que sua vida mudou. Com isso, questionamos se tal recomeço significa uma recuperação. Pelo uso do pretérito imperfeito em “**tivesse**” e do futuro pretérito em “**teria**”, o aluno enuncia um discurso saudosista, de arrependimento, reforçado pelos fragmentos “**desperdicei**” e “**o que passou passou**”. Ele manifesta desejo de mudança de vida e visa alcançar a sua completude por meio do estudo, tanto que ele se representa como “**útil**” quando está na escola. Ser útil é ser dócil, nos termos de Foucault (2010), é passar por um processo de normalização. Ele refuta a ideia da sociedade que o representa negativamente e o presídio, buscando a representação positiva da mesma para que possa se constituir. O discurso religioso está presente na frase “**sou grato a Deus por essa porta que o Senhor abriu**” e também em “**recomeço de vida**” e “**eu creio**”.

Esse discurso é um dispositivo de poder e estratégia para representar uma remissão/ redenção, pois ele quer mostrar-se recuperado, dócil, trazendo esses dizeres para justificar suas próprias ações.

Neste excerto, S44 faz representações positivas do professor e da educação, corroboradas pelo uso do verbo “**vejo**”. Ele representa o professor como “**esperança de vida**”, construindo o discurso da educação como aquele que “**restitui valores moral, social, espiritual**”, se referindo a um interdiscurso documental, o que transparece a importância que ele dá para seus estudos. É importante destacar que em nenhum momento, ele cita os benefícios da remissão que pode conseguir estudando, o que não significa que ele não o faça para tal, podendo estar silenciado.

A FD da fé também é manifestado por meio de “**sou grato a Deus por essa porta que o Senhor abriu**”, representando Deus como aquele que deu uma nova oportunidade para ele estudar. A partir desses dizeres, podemos levantar um questionamento: quem seria o Deus deste detento? Seria a mesma entidade que todos tem fé? Pra ele, a própria professora pode estar sendo representada como Deus, visto que ela que está ensinando-o a "enxergar o mundo", ou ainda a própria instituição, que ofereceu esse estudo pra ele. Tais representações são estratégias de assujeitamento. Ele vê sua volta aos estudos como um “**recomeço. de vida**”, gerando o efeito de sentido de que antes ele era um sujeito da falta, do equívoco e que o estudo agora é um meio de ele alcançar completude, integridade. Por meio da negação, ele refuta a representação que o sujeito outro fazia do presídio como o lugar onde “**só abita maldade**”, afirmando que o faz se sentir útil. Ele representa metaforicamente o professor como “**esperança de vida**”. Há nesses dizeres o efeito de sentido de assujeitamento e também de vitimização por ter parado de estudar.

Esse sujeito se vê como um estudante. Ele usa constantemente dêiticos (FIORIN, 1996) como “**neste**” em “**neste lugar**” para representar a escola como boa, pela presença do professor e o presídio como ruim, sem esperanças. O enunciado “**a Educação restitui os valores moral, social, espiritual, de um ser humano**” é perpassado por várias vozes, evocando discursos da sociedade, da pedagogia, da mídia pela memória discursiva. Embora represente-o positivamente, entendemos que ele esteja imaginando o professor, a escola e a educação (sujeitos do poder) de forma valorativa pelo fato de estar inserido em relações de poder, e tem receio de ser punido, pois vive em constante vigilância.

Com esses discursos, afirmamos que os alunos-detentos se veem de modo a serem aceitos pelo outro, pela representação que faz deles. Dessa forma, suas representações são assujeitadas à FI da instituição, para que os veja como recuperado, arrependido e trabalhador.

A FD de maior regularidade nesses dizeres é a religiosa, da fé, que se justifica pelo fato de haver evangelização dos detentos via professora e também pelos detentos mais evangelizados, que organizam cultos em momentos disponíveis. Esse aluno se vê como um sujeito desejante, que quer mudar de vida arrumando um emprego, dedicando-se aos estudos e à família. As FDs emergidas nesses enunciados são perpassadas pela FI da instituição, o que significa que o apenado faz o jogo da instituição, ora assujeitando ao seu poder, ora resistindo. Por essas posições ideológicas, ele pode ser representado como recuperado, o que remete ao trabalho de Serrado Júnior (2009), que analisou se a educação penitenciária era capaz de reinserir o detento à sociedade, o que ele concluiu ser possível, mas com muitas dificuldades.

Após as discussões sobre um conto¹⁷, os alunos desenvolveram uma redação com o tema “trabalho”, tendo como resultado:

Recorte [9]: O trabalho é o **fundamento de tudo** todos tem que achar um meio de sobrevivência para sustentar a família, e para ter um meio de vida, e procurar uma vida melhor para ser um **bom** cidadão, e para ser um **bom** homem **o trabalho é meio de vida. Seguir vivendo em harmonia** com as pessoas e fazer **todos olhar vocês com outros olhos** e **dar a família e mulher filhos e familiares um futuro melhor para vida. O trabalho muda uma vida de um homem** faz ele sonhar alto ao futuro para ter um trabalho **bom** você não precisa ser rico só apenas fazer os seus sonhos si torna realidade.(S25TB)

Essas representações acerca do trabalho são assujeitadas à FI da instituição, sendo a primeira “**fundamento de tudo**”. De acordo com o dicionário Houaiss, “**fundamento**” é a base, alicerce e o pronome indefinido “**tudo**”, segundo Neves (2011, p. 575) faz referência a todos os objetos, ações, atividades ou fatos de uma situação particular e nesse caso, tem função de predicativo do sujeito “para afirmar que alguma coisa ou uma determinada qualidade é essencialmente importante” (p. 576), dando relevância ao trabalho. Outras representações são: “**trabalho é meio de vida**” e que o “**trabalho muda a vida de um homem**”. Elas estão inseridas em uma FD da sociedade, da história ou da dignidade. A repetição do adjetivo “**bom**” atribuído ao “**cidadão**”, “**homem**” e ao “**trabalho**” reafirma a positividade dada ao trabalho e também pode ser uma tentativa de se representar como um homem do bem.

Ao enunciar “**fazer todos olhar vocês com outros olhos**”, talvez se refira ao fato de que a sociedade o representa de modo negativo e o trabalho permitiria que ela mudasse de opinião, aceitando-o, incluindo-o, havendo uma ilusória completude, que também está

¹⁷ Foi aplicada uma prova classificatória de fase, sendo que a atividade realizada na 4ª fase consistia num conto que trata do trabalho, sob a perspectiva do rico industrial e do pescador.

relacionada com a realização profissional, como é expressado em “**para ter um trabalho bom você não precisa ser rico só apenas fazer os seus sonhos si torna realidade**”, fragmento que refuta a FD aristocrata em que o importante é ser rico. “**Seguir vivendo em harmonia**” pode advir do discurso religioso, da FD de pacificação e da comunitária. “**dar a família e mulher filhos e familiares um futuro melhor para vida**”, provém do discurso familiar, o que indica a importância dada também à família. Percebemos diferentes vozes emergidas em um só enunciado. Todas possíveis interpretações remete à “não-coincidência do discurso consigo mesmo” nos dizeres de Authier-Revuz (1998, p. 193), pois vários discursos são emergidos a partir de um.

A partir desse fato, recorremos a questões levantadas por Scherer (2006), que afirma que a voz é marcada pelas identificações e o sujeito, marcado pelo que ele é e pelo que ele pode falar pela voz. Assim, “se se mostrar pela voz, a partir das marcas discursivas, é estar situado geograficamente e discursivamente, é também ter uma existência individual em uma coletiva, e é o que vai constituir a historicidade de um discurso e de um sujeito” (p.19).

Os dizeres desse detento expressam uma estratégia de escrita para ter a ilusão de que é dono de seu discurso, pois sabe para quem está escrevendo e quer mostrar conhecimento e consistência no que diz, mas sabe-se que seus dizeres advém de discursos outros, já mencionados.

No texto seguinte, o aluno também aborda sobre trabalho:

Recorte [10]: O **trabalho**, eu, para mim o **trabalho** e o **meio de dignidade**, e **responsabilidade**. Que nos são entregue como motorista. operadores de máquinas ((incompreensível)) eletrônicos enfim diversos tipos de ocupações. mais para mim o **trabalho é muito satisfatório e muito importante acordar de manhã e saber que temos um compromisso, com o trabalho**, o **trabalho**. ele é **comprometedor**. todos nos **temos** um compromisso com o **trabalho**. seja lá ele qual for. **etralbalho**. até mesmo porque **trabalho e trabalho**. Observamos, que **é do trabalho que chega ate nossas mesas os alimentos e do trabalho que formamos a plantação e ao trabalho que chegamos a outros trabalhos**. O **trabalho** e muito importante para aquele que há gostam de praticá-lo. (S21TB)

Constitui-se uma regularidade o uso do vocábulo “**trabalho**”, trazendo o efeito de sentido de assujeitamento à proposta da Instituição, vendo o trabalho como “**meio de dignidade**” e “**responsabilidade**”, manifestado pelo discurso social, da honestidade e também como “**muito satisfatório**”, “**comprometedor**”, adjetivando a partir do discurso de realização profissional. Parece saudosista ao enunciar que “**e muito importante acordar de manhã e saber que temos um compromisso, com o trabalho**”, manifestando o desejo de ter essa rotina e alcançar a completude profissional. Esses dizeres são estratégia para ser visto

como trabalhador, e se assujeitando. O verbo na primeira pessoa do plural “**temos**” em dois momentos em seu texto corrobora essa ideia, pois ele se assujeita a essa realidade que não é a dele no momento, usando um discurso alienista, da imaginação, de desejo. Outro desejo emergido nesses dizeres é ser útil, respeitado. Assim como outros internos, relata algumas profissões que exerceu, constituindo sua identidade, já que a experiência do sujeito também é constitutiva da identidade (CORACINI, 2003b). Ao enunciar “**todos nos temos um compromisso com o trabalho**” e “**é do trabalho que chega ate nossas mesas os alimentos e do trabalho que formamos a plantação e do trabalho que chegamos a outros trabalhos**”, o aluno traz a voz do sindicalista, emergindo um discurso cooperativista, sindical, o que nos leva a interpretar que ele possa ser um sujeito sindicalizado ou já tendo pertencido a essa categoria.

Questionamos se todas as representações positivas concernentes a essa atividade por parte dos internos alunos são emergidas por um desejo de mudarem de vida, de trabalharem ou por estratégia para ser bem representado pelo outro (a instituição, os professores), já que estão inseridos em uma relação de poder e sua situação depende de seus atos e pensamentos, pois “é sempre em relação a um discurso outro – que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer” (ORLANDI, 1992, p. 108).

Recorte [11]: O trabalho e **muito importante**. As pessoas consegue algo E com isso trabalhando o trabalho e **bom para o corpo físico E atraves de um trabalho E que vem outro** ate mesmo o Estudo e um trabalho Por que **E com os estudo que ajente chega em outro lugar efim**. (S50TB)

Esse sujeito representa o trabalho como “**muito importante**”, “**bom para o corpo físico**”, emanando a FD da saúde. O discurso da honestidade, da instituição penitenciária também está presente pelos enunciados “**Eatraves de um trabalho Eque vem outro**” e “**comos estudo que ajente chega em outro lugar efim**”. Esse discurso de transformação é reproduzido na tentativa de mostrar que ele não pensa mais como um criminoso que para se “**chegar a algum lugar**”, usa meios ilícitos e não por meio do trabalho. Tal pensamento é percebido pelo fato de o aluno usar o “**outro**”. Esse “**outro lugar**” significa um progresso na vida, um sucesso, dinheiro ganho. Esse discurso pode indicar uma resistência, pois como sujeito escritor ele acredita no trabalho e na educação como a melhor forma de vencer na vida, mas ele pode não acreditar nisso e ainda ter o pensamento de sujeito transgressor. Esse discurso seria, portanto, um dispositivo de assujeitamento ao poder.

Ele ativa sua memória discursiva sobre algo que pode ter sido dito por alguma professora em sala de aula, que representando a instituição, objetiva reintegrar o detento pela

valorização do trabalho. Essa memória refere-se ao que diz Achard (2007, p.16), de que “as valorizações diferentes, em termos por exemplo de familiaridade ou de ligação a situações, atribuídas às paráfrases, que entretêm então, graças ao processo controlado de derivação, relações reguladas com o atestado” é que desempenham o papel de memória discursiva. Ressaltamos que seus dizeres podem ser um jogo, em que pretende ser representado positivamente pelo outro, já que o tema estava direcionado para o trabalho. Ele representa o estudo como “**trabalho**”, emergindo a FD educacional e pedagógica, refletindo que o trabalho e o estudo é o caminho certo a ser seguido, o que remete ao imaginário de Pêcheux (1990), pela forma como ele vê o trabalho.

Na proposta sobre educação, o aluno enuncia:

Recorte [12]: Educação **vem de berço**, mais **temos** que ter **educação social!** Falamos de “**escolas**”. Foi muito bom poder voltar a estudar **mesmo privado da minha liberdade** estou estudando nova mente, já estou aprendendo e **ganhando remição**. Educação é **a chave que todos temos que ter para poder ter uma vida social melhor!** Educação é **fundamental!** (S30TG).

O sujeito (30) vê a educação de modo positivo. Em “**vem de berço**”, ele remete à FD familiar e ao discurso pedagógico, do próprio professor, que justifica o mal comportamento dos alunos como sendo culpa dos pais e não dos professores. Ele fala em “**educação social**” e a relaciona com as “**escolas**” e ao enunciar “**Falamos de escolas**”, o verbo falar em “**Falamos**” remete a uma “figura metaenunciativa do bem dizer” nos termos de Authier-Revuz (1998, p.69) corroborando uma “nomeação assumida como ato pessoal” na tentativa de legitimar seu discurso, elevando o grau de representação que o sujeito-outro fará. Também se apresenta como uma forma de modalização autonímica, por ser uma auto-representação de seu dizer (1998, p.19).

Ele vê a educação pela metáfora “**é a chave que todos temos que ter para poder ter uma vida social melhor**”, emanada da FD pedagógica e política. No uso da primeira pessoa do plural “**temos**”, emerge o discurso da auto-ajuda, como um conselho a ser seguido por todos, uma vez que esses internos têm acesso aos livros de auto-ajuda, assim como os internos de Maringá-PR, apontados na pesquisa de Martha (2011). O vocábulo “**chave**” neste contexto remete ao discurso do senso comum, um clichê. Essa metaforização refere-se a uma estratégia de configuração textual que parte do leitor, o qual antes de escrever o texto, produz, mesmo que mentalmente, o seu discurso leitor que advém da leitura, compreensão, interpretação e desconstrução do texto original, que pode ou não se transformar no texto escrito apresentado ao “novo leitor”, considerando que as condições de produção fazem com que o detento-autor

planeje, arquitete, visto que quer interpelar o leitor a vê-lo como recuperado. Ele ainda vê a escola como “**fundamental**”, sendo que tais representações sobre a educação podem ser uma estratégia para que o outro, a instituição, também o veja como (re)integrado. Ele faz o jogo da instituição, ora assujeitando-se para ter sua liberdade, ora resistindo. Em “**voltar a estudar mesmo privado da minha liberdade**”, ele se vitimiza em relação ao presídio e tenta se representar como vencedor, pois está recluso, “impedido de crescer” e ainda sim tentar mudar de vida.

Recorte [13]: [...] o estudo também é **bom para sabermos le e escreve** e para tirarmos um **abilitação** sem estudo não vai dar comta. **Agora imagino como seria** o mundo com estudo, seria uma **escravidão** Estudo e **fundamental** para todos não só para mim para nosso filhos e sobrinhos.(S29TG)

Recorte [14]:]:(...) estuda também por que nois la só vivia na **traca** todo dia e na escola nois vive **souto** na escola. **Estudo é importante por que nois ganha remissão** eu pesebi na vida que **a gente não é nada sem estuda** poriso eu vou a com celar a ir para escola. (S42TG)

As representações em [13] sobre estudo, para ele, remetem à valorização que dá ao ato de dirigir emergindo a FD legalista, do discurso de auto-escola no termo “**abilitação**”. E faz uma suposição marcada pela oralidade com o uso do “**agora imagino como seria**”, representando o estudo como a abolição da “**escravidão**”, remetendo a FD da História do Brasil e considerando o estudo como “**fundamental**”, evocando o discurso pedagógico. Para esse aluno, ler e escrever significa inserir-se na sociedade letrada. O pronome “**todos**”, que segundo Neves (2011) indica totalidade, traz a representação de que ninguém pode viver sem estudo. A representação “**bom para sabermos le e escreve**” pode aludir a uma realização pessoal do detento. Em [19], no uso do pronome indefinido “nada” na oração negativa “**a gente não é nada sem estuda**”, há uma representação negativa de uma pessoa sem estudo incluindo a si mesmo como alguém que não tem importância na sociedade, o que é corroborado por Neves (2011, p. 579), de que, “em posição predicativa” qualifica “alguém como sendo uma pessoa sem características interessantes ou importantes”. O “**nada**” representaria a característica de um ser incompleto, fragmentado, que precisa do estudo para alcançar a ilusória completude, a integridade (CORACINI, 2003b).

O detento se vitimiza ao afirmar que ficava recluso todo o dia em “**la só vivia na traca todo dia e na escola nois vive souto na escola**”, se considerando vítima dos agentes penitenciários mas que a escola veio como um elemento libertador. Além da vitimização e das marcas de assujeitamento que já que representam a resistência, ela está presente também em “**Estudo é importante por que nois ganha remissão**”, em que não omite seu interesse e

reduzir sua pena, o que muitas vezes pode significar que não está interessado em estudar em si. Em se tratando sobre paz:

Recorte [15]: Eu definiria a paz mantendo a paz **com meus familiares com meu parceiro sempre espalhando o amor e a paz a todos ser vivos da Terra!** Gostaria muito que **os seres humanos podesse se entender uns aos outros levando a paz para que não houvesse dores tristeza.duvida. somente a paz. principalmente o amor ao próximo** assim seria a paz. mas também cada um de nos podemos manter em nosso interior a nossa paz principalmente **com a paz do nosso Sr. Jesus.**(S21TE)

Ele representa a paz por meio de alguns discursos que perpassam em algumas FDs que são evocadas. O discurso familiar aparece em **“com meus familiares”**, o que traz uma valorização da sua família. O discurso da fé é emergido por meio do enunciado **“com a paz do nosso Sr. Jesus”** e a bíblica em **“principalmente o amor ao próximo”**, que remete ao interdiscurso de um dos mandamentos bíblicos **“Amarás o teu próximo como a ti mesmo”**, novamente emergindo sua formação religiosa que ocorre dentro da instituição. O discurso de fraternidade, das pastorais, das organizações e da instituição é manifestado em **“os seres humanos podesse se entender uns aos outros levando a paz para que não houvesse dores tristeza.duvida. somente a paz”**. Os enunciados **“ser vivos da Terra”** e **“seres humanos”** remete a um discurso didático, dos livros e apostilas escolares. Essa representação que o detento faz sobre a paz é concernente com o pensamento de Bauman (1998, p.232) a partir de Kymlicka, que diz que **“os comunitários podem sentir-se pacificados, já que, sejam quais forem os seus motivos, os liberais prometem respeitar e até favorecer o tipo de diferença tão caro ao coração comunitário”**.

O detento tenta criar uma representação da realidade em que ele vive no presídio em **“com meus parceiro”**, fazendo com que o outro represente a relação dele com outros presidiários como harmoniosa. Ele passa uma representação heróica de si mesmo para o outro, pois afirma estar **“sempre espalhando o amor e a paz a todos ser vivos da Terra!”**, que com o uso do advérbio **“todos”** que significa totalidade, que envolve toda a sociedade. Tais representações que ele gostaria que o outro tivesse dele, como afirma Coracini (2003b), é determinante na constituição de sua identidade, já que a identidade é formada pelo olhar do outro.

Sobre o tema respeito¹⁸, trouxemos os seguintes dizeres:

¹⁸ Mesma proposta apresentada no Recorte [7]. Baseado nas perguntas **“O que é respeito pra você?”** e **“Como seria o mundo se todos tivessem respeito?”**

Recorte [16]: Bom **eu acho** que o respeito é **uma coisa boa** se todos tivessem um bom respeito com todos o, mundo seria **melhor** para todo nois **sem** respeito nó **não** somos sem respeito **não** tem amor...bom se todos tivessem respeito o mundo seria muito **melhor** para todos fim

O respeito pra mim é **ter carinho pelas as pessoas mais proximas de você**, mais **não** só com osprossimo mais sim com todo que estam ao seulado. (S2TA)

Recorte [17]: **Respeitar os mais velhos**. É uma forma de tratar as pessoas bem. **Acabar com a violência**, e **diminuir a discriminação**. **As pessoas pode ser tratada da mesma forma**. (S5TA)

Esses textos assemelham-se parcialmente com o texto base, o que comprova a ausência de domínio do detento "escritor" sobre o assunto, ou insegurança com o que escrever. Todas as representações sobre o tema respeito são positivas, talvez por ser algo que agora ele acredita, mas que antes ele não acreditava, pelo que o levou a tornar-se detento. Ele representa positivamente o respeito como "**uma coisa boa**", "**ter carinho pelas as pessoas mais proximas de você**" evocando o discurso da fraternidade, sendo que a expressão "**eu acho**" constitui uma marca de sua opinião, mesmo que ilusoriamente. Ele formula hipóteses por meio de negações como "**sem**", "**não**" para representar negativamente o mundo sem respeito e positivamente o mundo com respeito por meio do adjetivo "**melhor**".

Há uma explicação cognitiva para o fato do aluno escrever "**osprossimo**" e "**ao seulado**". A mente letrada desse aluno pode se assemelhar a de uma criança quando é alfabetizada, que faz associações ortográficas de acordo com suas próprias lógicas, pois muitos dos alunos do presídio ainda estão em processo de alfabetização. Neste enunciado, ele escreveu "os próximos" e "ao seu lado" de forma aglutinada por inferir que o que é próximo e o que está ao lado são juntos. Além disso, o uso da letra "s" no lugar do "x" em "proximas" e "osprossimos" refere-se a representação que o grafema "x" significa oposição, o adversário, o que para eles não têm esse sentido, já que os próximos a quem se referem são os outros detentos, com quem eles convivem, por quem eles tem afinidade.

Tal processo pode ser explicado por Poersch (1990), que trata dos códigos oral e escrito. Ele acredita que os maiores erros de pronúncia e de grafia não possuem uma correspondência biunívoca, pois um grafema simples pode representar dois fonemas, como é o caso do "x" ou pode ser representado por diferentes grafemas, como é o caso do "s", que pode ser graficamente representado por "s" ou "ss" como é o caso de "prossimos".

Com base nessa reflexão, trazemos o pensamento de Roulet (1978) para refletir sobre o processo de ensino de uma língua, pois ele defende que os professores precisam ter uma formação específica para ensinar aos alunos que a escrita não é uma reprodução exata da fala, mostrando a diferença entre os sons e a escrita para poderem diferenciar a fala da escrita, além

das regras ortográficas, que devem ser seguidas, já que a oralidade está mais presente que a escrita em suas vidas.

Em [17], emerge a FD familiar, paternal, pois os pais costumam falar para seus filhos desde pequenos que se deve “**respeitar os mais velhos**”. Além disso, o discurso político e da legislação, do senso comum está presente em “**acabar com a violência**” por ser proposta de campanha política e desejo de toda a população. E ainda, manifesta-se o discurso da igualdade racial e social e o dos Direitos Humanos em “**diminuir a discriminação. As pessoas pode ser tratada da mesma forma**”, por ser um discurso usado contra o preconceito. Refletimos se o enunciado “**acabar com a violência**” significa que o detento está recuperado ou se quer que a instituição o represente dessa forma para que possa ter a pena diminuída, havendo de qualquer forma, assujeitamento à instituição.

Esses dizeres geram o efeito de sentido de que o aluno-detento é resistente por meio da vitimização e do assujeitamento. Ele tenta se fazer de vítima, justificando seus atos por meio da FD religiosa na tentativa de que o outro lance esse olhar sobre ele também. Ele se assujeita ao poder enunciando discursos concernentes aos da instituição por receio de ser punido, mas interpretamos que embora sua escrita signifique representações assujeitadas, ele pode não pensar do modo como escreve, sendo estratégia, o que já é resistência. Dessa forma, a hipótese da pesquisa é corroborada.

3.2 Efeito de sentido de culpabilidade e transgressão: por que ter receio?

Considerando a concepção foucaultiana de que onde há poder há resistência, apresentamos textos, a seguir, onde as marcas de resistência se manifestam de modo diferente do interpretado no item (3.1):

Recorte [18]:Eu nou **uma pessoa que trabalha** muito **mas** que **as drogas me levou ao mal caminho e estou preso mas eu não desisto porque eu acredito no meus sonhos** porque **eu acredito no meu Deus**. O que eu quero para minha vida. Eu quero trabalha e ser **alguém** na minha vida porque a minha vida **eu não fui ninguém mas** eu **tenho fé** que eu vou mudar de vida. Eu vou ser muito feliz. E vou construir uma família. Eu vou **ser um soldado de Deus**. (S4TD)

Neste excerto, S4 se estabelece num entre-lugar, pois faz representações boas e pejorativas de si e o uso da conjunção coordenativa “**mas**” colabora para essa relação, pois segundo Neves (2011, p.755), o “**mas**” marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, diferenciando o segundo segmento do primeiro. Ao mesmo tempo em que reproduz um discurso aceitável pela instituição afirmando que é “**uma pessoa que trabalha**”, que “**não desisto porque eu acredito no meus sonhos**”, que “**tenho fé**”, “**ser um**

soldado de Deus”, “**eu vou mudar de vida**”, emergindo a FD de fé e de esperança, ele contrapõe dizendo que “**as drogas me levou ao mal caminho e estou preso**” e que “**não fui ninguém**”, se vendo como culpado, assumindo seus erros, transgressões, assim como em “vou mudar de vida”, que expressa o deslocamento de uma vida transgressora para uma vida honesta. Ao assumir seu crime e afirmar que por consequência disso está preso, remetemos ao que diz Jonas (2006, p.165) sobre responsabilidade como imputação causal de atos realizados, em que o agente deve responder pelos seus atos, sendo responsável pelas suas consequências. Seu desejo de trabalhar nasce a partir da memória discursiva de que “O trabalho dignifica o homem”, que gera o efeito de sentido que ele quer mudar de vida, já que a instituição objetiva esse desejo, que pode facilitar a sua libertação. Essa representação constitui-se também pela polarização entre os pronomes indefinidos “**alguém**” e “**ninguém**”. “**Alguém**” nesse enunciado ocorre em posição predicativa, pois é uma representação que o sujeito fará de si quando for trabalhar e de acordo com Neves (2011, p.572), a posição predicativa indica que “uma referência a uma pessoa qualquer que se destaca positivamente no tipo de atividade que exerce”, sendo uma referência qualificadora. Já “**ninguém**” designa uma pessoa sem importância, sem valor, que é a representação atual que o detento faz de si. Há, portanto, uma relação de causa e consequência, em que a representação positiva de si poderá emergir quando houver a mudança de vida, o trabalho. A FD da fé é muito frequente em seu discurso por meio das expressões “**eu acredito no meu Deus**”, “**eu tenho fé**” e “**soldado de Deus**”. Um fato que ocorre em seu discurso é o da confissão, pois em “**as drogas me levou ao mal caminho**”, o detento revela transgressão, e na esteira de Foucault (2010b), a confissão “é a peça complementar de uma informação escrita e secreta”(p.40) mas que “ela sozinha não pode levar à condenação, deve ser acompanhada de indícios anexos, e de presunções” (p. 40), o que nos permite afirmar que o sujeito quer representar-se como arrependido de cometer tal ato, sabendo que essa informação isolada não pode prejudicá-lo em seu processo de liberdade, embora, como afirma Foucault (2010b, p. 40), “ele assina verdade da informação”.

Todos esses objetivos almejados pelo detento-aluno podem estar relacionados com o que Jonas (2006) diz sobre a questão do “ser”, pois para ele “a busca de finalidades, cuja efetividade e eficiência no mundo devemos considerar com estabelecidas deveria ser encarada como uma auto-afirmação fundamental do Ser, que se coloca em termos absolutos como sendo melhor que o não-Ser” (p.151). E é isso que o aluno faz ao descrever seus planos e ao utilizar o “Eu sou”, ele quer auto-afirmar-se.

Recorte [19]: Sou uma pessoa que gosto muito de **praticar minhas física** quando sobra tempo para **praticala** mais uma coisa que eu mais sonho e com a minha **liberdade** quero ser uma pessoa melhor poder **ficar junto da minha família** e arrumar um bou trabalho para **ajudar minha família** não tenho estudo mais tenho uma profissão que foi **Deus quem me deu** o dou de trabalhar com maquinas pesada. Desejo sempre que **Deus habite** sempre no meu coração para nunca mais ser esta pessoa que sou quero mudar de vida e **nunca mais persistir na mesma coisa que e o que eu estou pasando** quero ser uma pessoa pura de coração penso em **arrumar uma pessoa sincera para ser minha companheira** no dia dia quero ser um **bom pai para os meus filhos** e ser um **bom companheiro para minha companheira** nunca deixar faltar nada para eles eu peço muita saúde e felicidade **para toda a minha família** que **Deus ilumina** sempre os nossos caminhos. **Peço para Deus** muita paciência na minha vida para mim **vencer esti lugar**.(S14TD)

Nesses dizeres aparece a FD esportista para se representar em “**praticar minhas física**” e “**praticala**”, reproduz o discurso da fé em “**Deus quem me deu**”, “**Deus habite**”, “**Deusilumina**”, “**peço para Deus**”, emergindo uma relação interdiscursiva com uma oração, que é a forma como parece estar estruturado seu texto. A FD familiar também se faz presente quando ele manifesta desejos relacionados com a família em “**poder ficar junto da minha família**”, “**ajudar minha família**”, “**arrumar uma pessoa sincera para ser minha companheira**”, “**bom pai para os meus filhos**”, “**bom companheiro para minha companheira**”, “**minha família**”. Ainda a FD do trabalho emerge em “**bou emprego**”, “**profissão**”, o que significa que esse sujeito tem a “**liberdade**” e o desejo da completude a ser alcançada. Ele vê o presídio como algo a ser derrotado em “**vencer esti lugar**”, recorrendo ao discurso de luta. É a resistência ao sistema fechado, tanto físico, quanto pela lei, pelo poder. Ele pode se ver como insatisfeito pois pretende “**nunca mais persistir na mesma coisa que e o que eu estou pasando**”. Seu desejo é passar uma imagem de “**uma pessoa pura de coração**”, pressupondo que ainda não é. O uso constante do adjetivo “**bom**” também corrobora o sentido do desejo de ser visto pela ideologia da instituição.

Ao enunciar “**Desejo sempre que Deus habite sempre no meu coração para nunca mais ser esta pessoa que sou quero mudar de vida e nunca mais persistir na mesma coisa**”, ele indica que não é uma pessoa íntegra, que cometeu erros, ainda se considera culpado mas que quer mudar o foco da sua vida para objetivos honestos, o que faz com que seja construída uma representação de arrependimento, caminhando também para o pensamento do sistema que quer vê-lo recuperado.

Recorte [20]: Para sobreviver eu já fis muitas tarefas informal, uns dos ezemprios **já limpei caixa água para ganhar o pão de cada dia** e também **limpei forro de casas** tinha **aluguel, água, luz, compra e, vestimentos para toda minha família**. Ai passei a **mecher com estações eletricas** a onde fui **me aperfeisoando e fiz cursos** e então comesu a **dar manutenção numa rede de supermercados** em minha cidade **passei a ter credito em que oque fazia tinha conhecimento e minha vida financeira** comesou a melhorar ai tive a **besteira de fazer uns frete**

ai deu um dezaserto mais aprendi e com meu trabalho formal e tudo bem **Deus sabe oque faz** é isso ai. (S34TC)

Todo o discurso deste aluno é permeado pela representação que ele faz de si por meio do trabalho informal, ao fazer um histórico descrevendo os seus trabalhos dentre eles: **“já limpei caixa d’água”, “limpei forro de casas”, “mecher com estalações elétricas”, “dar manutenção numa rede de supermercados”**, e atividades essas constitutivas de sua identidade numa tentativa de valorizar-se, de se ver como trabalhador. Esses dizeres confirmam o que diz Coracini (2003b) de que a identidade do sujeito também é formada por suas experiências pessoais. E ele relaciona essas atividades com o que conquistou com seu trabalho, como exemplo: **“aluguel, água, luz, compra e, vestimentos para toda minha família”, “passei a ter credito”** e **“oque fazia tinha conhecimento e minha vida financeira comesou a melhorar”**. Essas conquistas também constituem sua identidade com a representação de uma pessoa digna, que ilusoriamente pode ter realizado o desejo de completude. O sujeito mostra que também estudou em **“fui me aperfeisoando e fiz cursos”**, o que remete a uma representação de credibilidade, integridade e aceita pela sociedade, que dá importância ao estudo e ao trabalho. Outra representação, que ele faz de si é a de reintegrado, pois o interno enuncia **“mais aprendi”**, utilizando uma conjunção adversativa para contrastar o ato ilegal insinuado anteriormente. Até uma parte do texto, esse aluno faz imagens positivas de si talvez por ser constituído pelo olhar do outro (CORACINI, 2003b), outro que é representado pelo professor, pela instituição penitenciária.

O enunciado **“ganhar o pão de cada dia”**, além de advir da FD religiosa e bíblica, remete interdiscursivamente à oração do Pai Nosso, evoca também a FD popular e a do trabalhador, pois o que era somente bíblico *a priori*, cristaliza-se no discurso dos cidadãos, pessoas trabalhadoras que lutam para garantir o seu sustento diário e da família. Essa frase atribui certo heroísmo ao sujeito. O mesmo ocorre com o fragmento **“Deus sabe oque faz”**, que além de estar inserido em um discurso de fé, também constitui o discurso popular como um consolo para alguma situação que não saiu conforme o planejado ou desejado, que pode ser o fato de ter cometido um crime e ter sido preso por isso, manifestando sua culpa.

Ao enunciar **“ai tive a besteira de fazer uns frete ai deu um dezaserto”**, o efeito de sentido é de que cometeu algum ato infracional, representado negativamente, metaforizado por **“besteira”**. Neste discurso de culpabilidade, o termo **“frete”**, advindo do discurso de caminhoneiro, da logística refere-se ao **“tráfico”**, crime cometido pelo sujeito, mas que é camuflado pelo seu dizer, havendo um silenciamento, pois ele tem receio de que essa informação possa prejudicá-lo ou tem vergonha por ter realizado tal violação. Ao dizer **“uns**

frete”, ele menospreza a sua atitude, tentando induzir ao leitor que essa informação não é importante com o uso de um artigo indefinido “**uns**”. Outra camuflagem do discurso está na expressão “**ai deu um dezarcerto**”, que indica que ele foi preso e/ou que a locomoção das drogas foi interrompida pela polícia, informações também silenciadas. Os artigos indefinidos “**uns**” e “**um**” atenuam e camuflam o valor do sentido do substantivo, que é explicado por Neves (2011, p. 513), ao discutir que os artigos indefinidos “são palavras não fóricas. Usam-se antes de substantivos quando não se deseja apontar ou indicar a pessoa ou coisa a que se faz referência, nem na situação nem no texto”. Outra marca de silenciamento pode estar presente em “**com meu trabalho formal e tudo bem**”, pois ocorre uma diferenciação ao tratar do assunto em relação ao trabalho informal, o qual ele discorreu de modo prazeroso. Ao qualificar seu trabalho formal como “**e tudo bem**”, o interno pode estar omitindo que nunca teve um trabalho formal, e por constrangimento não diz. Um outro efeito de sentido que se produz nesse fragmento é que esse sujeito é idealista, desejante, alienado, pois o uso do verbo de ligação “**e**” (leia-se “**é**”) no tempo presente, indica uma situação atual, momentânea, que no caso do enunciador, é a de reclusão, e não a de trabalhador formal (embora haja diferentes serviços exercidos pelos internos dentro da instituição) como ele enuncia. Portanto, esse sujeito tem o desejo de completude por meio do trabalho formal. Seguindo as ideias de Eckert- Hoff (2008), esse aluno cria um outro sujeito (ser trabalhador) que é ficcional para se dizer inteiro, fixando-se ilusoriamente numa identidade estabilizada e apagando os conflitos vindos da sua história de vida.

Recorte [21]:

Eu tenho um sonho que e ficar **rico ter** uma **casa. boa, carros** e até mesmo. uma **fazenda**. E eu **não vou destir do meu sonho** que e **ter uma vida tranquila**. (S38TD)

Esses dizeres são perpassados pela FD capitalista, pelo discurso da luxúria, da ostentação por meio dos vocábulos “**rico**”, “**ter**”, “**casa.boa**”, “**carros**”, “**fazenda**”, o que o diferencia da maioria dos discursos apresentados que expressam “buscar a Deus, arrumar um emprego, viver com a família etc”. A recorrência do verbo “**ter**” indica que a identidade desse sujeito é constituída pelo que ele tem e não pelo que ele é. A expressão “**ter uma vida tranquila**” para ele, é sinônimo de riqueza, de ter dinheiro para comprar tudo que deseja. A locução adverbial “**até mesmo**”, enfatiza que o sujeito tem grandes sonhos e que são difíceis de serem realizados por ele ser detento, refutando o pensamento de seu interlocutor que ele não é capaz de ser bem-sucedido. Tal locução expressa um lapso de memória, pois ele próprio suspeita da realização de sua conquista. Essa questão é explicada por Maia (2006, p. 36), ao

afirmar que “os lapsos rompem com o automatismo do discurso técnico-científico, fazendo emergir um sujeito desejante, que transparece um não-dito, e também seu sentimento”, o que corrobora a ideia de que esse detento é também marcado pelo inconsciente e não tem controle do seu dizer. Acreditamos que o desejo desse detento em ter bens materiais pode ter sido o que o motivou a cometer o crime que o levou a ser preso. Além disso, os dizeres sugerem que ele não se propõe a mudar, vai buscar o sonho, não importa o caminho. Não se “dobra” ao que a instituição quer ouvir. Com isso interpretamos uma transgressão por parte do sujeito, que como afirma Castro (2009, p. 418) a partir da perspectiva foucaultiana, relaciona-se a uma experiência-limite, em os pensamentos se desembaraçam, se desfazem, possibilitando outros pensamentos.

Com base em um texto sobre a paz¹⁹, o interno respondeu:

Recorte [22]: **Eu** ((nome do aluno)) defino a paz **procurando melhora as partes erada** que não traiz paz. Melhorando como **correndo só atrás de coisas bom e consertando o que eu erei**, e **tentar fazer diferentes** como vivendo em harmonia com amigos e familiar, como eu devo em contrar a paz? É correndo atrás dos momentos bons que eu ((incompreensível)) **arumar um bom trabalho batalhar** pelo meu futuro. Eu tenho paz, mais é dentro de mim porque eu sei que aminha paz **esta com Deus**. Poriso que eu não desisto porque **deus esta comigo e nada mefaltará**. (S25TE)

Sim eu concordo por que no **ambiente que nós vivemos não tem muita paz**, por que nele **só** a paz no **dia de vizita** e nós dia **que tem aula** e que **fazemos algo diferente**. (S25TE)

Esse aluno foi o único dentre todos que marca sua subjetividade registrando seu próprio nome no texto, sucedido do pronome pessoal “**Eu**”, talvez na tentativa de se autoafirmar, se valorizar, no desejo de sentir-se importante. Nesses dizeres há uma relação interdiscursiva com o discurso falado ou documental de alguma autoridade ou pessoa de destaque na sociedade que declara algo que é tido como verdade absoluta e, além disso, há interdiscurso com a FD acadêmica, em que um intelectual formula conceitos e definições.

Também há a presença de um discurso de culpabilidade nas frases “**consertando o que eu erei**” e “**melhora as partis erada**”, “**correndo só atrás de coisas bom**”, “**tentar fazer diferentes**”, “**arumar um bom trabalho**” que evoca ainda a FD de recuperação, de (re)integração, em que o sujeito tenta representar-se como arrependido, como reeducando, já que o verbo “**consertando**” no gerúndio indica que o processo de sua recuperação ainda não

¹⁹ A avaliação de Língua Portuguesa foi uma atividade de interpretação e produção de texto, baseada no conto “Retratar a Paz”, de autoria de Maria Salete A. Silva, Wilma Ruggeri, Jota Lima. Eles narram a história de um rei que promoveu um concurso pra escolher o quadro que melhor retratasse a paz. O vencedor foi um quadro em que havia um pássaro dormindo tranquilamente dentro do tronco apesar da tempestade em volta, retratando a paz interior. Em uma das questões, foi solicitado ao aluno que interpretasse a frase do texto “paz não é uma ausência de agitação no ambiente em que vivemos”.

está completo (ação que continua), finalizado. Ele expressa o desejo em sentir-se íntegro, acreditando que sua recuperação lhe proporcionará isso. É um sujeito pós-moderno, que pode mudar, se moldar.

O sujeito faz um questionamento “**como eu devo em contrar a paz?**”, sugerindo um conflito interior que não se resolve facilmente, associado à FD da transgressão, emanada pelos fragmentos “**partis erada**” e “**o que eu erei**”, fazendo referência aos crimes que cometeu. A expressão “**paz esta com Deus**” remete ao discurso da fé, emergindo outra representação sobre paz e a última frase “**deus esta comigo e nada mefaltará**” é advinda de uma passagem bíblica “O Senhor é meu Pastor e nada me faltará”, estando em uma relação interdiscursiva. A palavra “**batalhar**” provém da FD bélica, de luta e a expressão “**eu não desisto**”, provém de um discurso de esperança, da mídia em que se diz “Sou brasileiro e não desisto nunca”.

Interpretamos que esse sujeito sente falta da família e diz sentir essa paz no dia das visitas familiares, que o constitui, e também representa a paz como o momento em que não está recluso na cela, mesmo que seja estudando, que é uma atividade diária. Ressaltamos que neste caso, o estudo não se valoriza por isso, mas considera uma atividade diferente. Fazemos uma analogia do contexto sócio-histórico do interno com a do pássaro do conto lido (que também pode ser a representação de paz para uma pessoa), pois enquanto para o pássaro, a paz está em ficar “dentro” do tronco, “dormindo”, para ele, a paz está em ficar “fora” da cela, “fazendo” algo, ocorrendo um contraste de realidades.

Sem haver qualquer menção ao presídio no texto e ou nas discussões, o aluno, em seu texto, relaciona a paz ao seu contexto sócio-histórico, representando o presídio (“**ambiente que nós vivemos**”) como um lugar que “**não tem muita paz**”, o que nos remete aos “corpos dóceis” de Foucault (2010b), que não tinham paz, pois sofriam, sendo controlados, disciplinados, cercados, enclausurados e punidos se necessário. Não estamos afirmando que o contexto penitenciário continua semelhante, pois alguns procedimentos de vigilância e punição foram extintos e substituídos por outros, mas o sentimento do interno é de que não está em paz. Questionamos que paz existe dentro do presídio? Ele não tem receio de dizer que não está em paz no presídio. Por meio do advérbio “**só**”, ele restringe os momentos de paz ao “**dia de visita**”, aos dias “**que tem aula**” e quando fazem “**algo diferente**”. Há um silenciamento por parte do sujeito, pois embora ele afirme que não há paz no presídio, ele não descreve a rotina da prisão, que é a razão pela qual diz não haver paz.

Esse discurso pode estar sendo reproduzido por ele para escamotear sua verdadeira ideologia, pois talvez não se esforce para se recuperar ou não deseja, mas enuncia de acordo com a FI da instituição para que possa ser beneficiado com o alvará de soltura, que só é

concedido àqueles que terminaram de cumprir a pena ou que a tiveram reduzida por bom comportamento, estudo e trabalho. Eles sabem que o poder da instituição paira sobre suas identidades, sobre seus corpos dóceis, interditando-os, interpelando-os, por isso desejam que a professora (enquanto instituição) o represente positivamente. Em “**consertando o que eu erei**”, o detento silencia o crime que cometeu também por sentir-se interditado ou talvez por constrangimento. Ao mesmo tempo, ele está assumindo sua culpa por tal ato ilegal, não se vitimizando ou justificando.

Novamente com base no texto abordado sobre modo de sobrevivência²⁰:

Recorte [23]: **No meu entender** para nós sobrevivermos antes de tudo nós **temos que abandona essa vida e seguir uma vida honesta procurando a Deus** antes de tudo e depois temos que **termina nossos estudo** para nós termos uma vida melhor e **trabalhar num serviço** que seja **fichado** e não um **serviço informal** tipo esse do poema. (S32TC)

É importante analisar as condições de produção do discurso pelo fato de que elas mudam a interpretação dos textos, mesmo que esses possam indicar aparentemente significações claras. Sendo assim, a linguagem não é transparente, e, sim, opaca, segundo Authier-Revuz (1998). Esse excerto é constituído por FDs coerentes com a formação ideológica (doravante FI) da instituição, mas as condições em que esse discurso foi produzido indicam que houve interdição. Ao ser apresentada a proposta da redação para a turma da 5ª fase, professora e alunos discutiam oralmente sobre o tema, e alguns alunos enunciaram sobre algumas formas ilegais de sobrevivência (roubo, tráfico de drogas) e, embora com certo tom de zombaria, manifestaram o desejo de escrever sobre elas, pois afirmaram que essa era a realidade deles. Um aluno disse: “*Eu sou bandido desde criança e vou continuar sendo, quando eu sair daqui eu vou continuar sendo bandido, é disso que eu sei falar*”. É uma forma de protesto, de resistência. Essa é uma “experiência limite”, em que o sujeito aluno deve afirmar como “ilimitado”, nos termos de Foucault (2010). A professora, assumindo o papel que ela exerce dentro da instituição, afirma que eles deveriam escrever sobre modos legais de sobrevivência: “*No texto, vocês podem falar o que quiserem, menos sobre essas coisas aí que vocês falaram*”. Com isso, seus dizeres afetaram os efeitos de sentidos gerados pelos alunos, que mudaram seu discurso.

Dessa forma, a professora interpelou-os a escrever de acordo com a FI da instituição, que é um discurso de (re)integração, de trabalho, atendendo ao objetivo da mesma que é “reintegrar o detento à sociedade recuperado”. Esse fato é corroborado pelos dizeres de

²⁰ Proposta descrita no Recorte [6].

Foucault de que “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (2010b, p.164), fabricando indivíduos. Portanto, o poder da instituição, manifestado pela professora adestrou o aluno para que houvesse por parte do outro, uma representação positiva dele, havendo uma apropriação ainda melhor. A função da instituição seria mudar e/ou moldar as ideologias dos alunos-detentos para que eles pudessem ser recuperados? Ou elas são sendo (im)postas? E se (im)postas, é para realmente (trans)formar o sujeito ou simplesmente para aparentar à sociedade uma recuperação que de fato não aconteceu, sendo o seu trabalho considerado satisfatório? Nesse processo de poder, ideologias são interditas, ideologias são silenciadas, ideologias são moldadas, ideologias são impostas.

Portanto, o que houve foi um jogo na configuração do texto, visto que ele produziu um discurso oralmente, mas com base nas interdições, configurou seu discurso como estratégia voltada para a ideologia da instituição. Dessa forma, significa uma subversão do poder, pois oficialmente é a instituição que a detém, mas quando o detento utiliza estratégias para "assujeitar-se", para ser representado como recuperado, ele desvia deste poder, sendo ele mesmo, em momentos em que sabe que não será prejudicado.

Ao enunciar “**nós temos que abandona essa vida**”, o aluno, faz o jogo da instituição, fazendo referência à vida transgressora, do crime, reproduzindo o discurso de (re)integração, de arrependimento, de desejo de mudança. Por outro lado, ele reproduz um discurso de culpabilidade, em que assume suas transgressões. E o verbo abandonar, em seu significado por si só, gera o pressuposto de que ele e seus colegas internos continuam nesse modo de vida, pois utiliza o pronome pessoal “**nós**” e manifesta um dever que ainda deve ser cumprido. A FD de dignidade é evocada em “**seguir uma vida honesta**”, a de fé em “**procurando a Deus**”, a de trabalho em “**trabalhar num serviso que seja fichado**” e em “**serviso informal**”, e a da sociedade em “**termina nossos estudo**”. Diversas são as FDs constitutivas da identidade deste sujeito, o que corrobora a visão de Coracini (2003), de que o sujeito é fragmentado, e o que se pode interpretar ainda é que todas elas vão ao encontro da formação ideológica da instituição, contrariando os discursos produzidos por este sujeito oralmente antes de escrever, embora tenha revelado sem intenção que não está recuperado. Esse fato indica que esse aluno-interno se assujeitou ao poder da instituição mesmo não concordando com suas FIs. Ele se sente interdito pelo poder da escola e do presídio, mostrando isso pela transgressão e resistência, talvez por receio de ser punido ou prejudicado de alguma forma.

Recorte [24]: (...) Mas também tem a **remissão** que cada três dia de aula eu ganho e assim espero ficar muito menos tempo aqui...(S22TG)

Recorte [25]: Quando eu comessei a estudar melhoro bastante porque agora não fico preso o dia inteiro e também ganho **remissão** de pena...(S43TG)

Embora esses sujeitos tenham expressado sobre o mesmo tema, a importância do estudo para suas vidas, indicando uma melhoria de vida, eles não omitiram outras razões pelas quais eles frequentam a escola, no caso “**a remissão de pena**” e “**menos privação de liberdade**”. Esses discursos são perpassados pela resistência, já que o objetivo do Estado ao implantar uma escola na instituição é recuperá-los e proporcionar conhecimento e aptidão para que o detento entre no mercado de trabalho. O detento considera “bom” estar na escola pelos benefícios que ela oferece, na tentativa de satisfazer o seu desejo de liberdade, pois para ele, a liberdade significa completude, integridade, dignidade, felicidade.

Portanto, esse (re)educando não transparece ter receio do poder da instituição, que ao oferecer tais privilégios, de certa forma, negocia com seus subordinados, demonstrando descrença na recuperação deles. Esses resultados respondem a uma das nossas perguntas de pesquisas sobre o motivo pelo qual o aluno-detento estuda, como percebermos, há um jogo de interesse entre instituição e detento.

Esse jogo de interesse muda a dinâmica do poder entre instituição e apenado, pois se há uma negociação entre ambos, em que o detento estuda em troca da remissão, é porque o poder não foi imposto. Dessa forma, o poder torna-se distribuído entre "dominante" e "dominado".

Recorte [26]: Não enfrentei nem um tipo de dificuldade quando eu voltei a estudar. (S23TG)

Ao falar sobre educação e sobre sua volta aos estudos, S23 silencia. Mas é uma regularidade em todos os outros textos da mesma proposta os alunos dizerem que enfrentaram algum tipo de dificuldade, o que é comum em decorrência do tempo que ficaram sem estudar e do lugar em que estão estudando agora. Sendo assim, percebemos que ele silencia e se assujeita, o que já é resistência, ou para representar-se bem e fazer com que o outro também o represente assim ou por ter receio do poder da escola e da professora exercido sobre ele.

Recorte [27]: (...) **mas mesmo aqui neste lugar** podemos ter a pas emeio tanta **dificuldade** ainda podemos os obter a pás (S23TE)

Interpretamos nesse enunciado que há marcas de silenciamento em forma de resistência, pois o aluno acredita que mesmo estando preso, é possível estar em paz. A conjunção “**mas**” acompanhada do item linguístico “**mesmo**” contribui para essa interpretação, pressupondo que o presídio, representado pelo dêitico (FIORIN, 1996) de lugar “**aqui neste lugar**” e por “**dificuldade**” é um lugar ruim, mas que tem paz na escola. O sujeito talvez silencia a condição do presídio, que é representada negativamente pela maioria dos detentos. Tal silenciamento pode ocorrer talvez pelo receio de que se não se assujeitar pode ser punido, pois sabe está sendo vigiado. Esse ritual, esse dia-a-dia do presídio remete aos corpos dóceis de Foucault (2010b), que refere-se a disciplina, aos mesmos procedimentos pelos quais os presos devem passar todos os dias, que remetem à vigilância e punição.

Em outra interpretação possível, questionamos: que tipo paz ele pode ter dentro de um presídio? Será que é realmente na escola? Tal paz pode estar ligada ao fato de eles terem suas regalias, não precisarem trabalhar como lá fora, serem sustentados pelo governo, assim como suas famílias, estar mais seguro, longe das ameaças a que ele é exposto no mundo da criminalidade, mas também a um possível poder que ele pode exercer sobre outros internos e até mesmo sobre pessoas da instituição.

Recorte [28]: A paz é uma coisa que vem de dentro da pessoa **mais tem gente** que naturalmente e **infelis** proque conforme **a situação dela** e o **lugar não favorece** ela ter paz. (S26TE)

Este sujeito expressa seus sentimentos, se vendo pelo outro (CORACINI, 2003b), e ao representar a paz, ele utiliza a conjunção adversativa “**mais**” (leia-se mas) para falar de pessoas que não tem paz, e os itens linguísticos “**tem gente**” e “**infelis**”, remetendo-se a si mesmo, silenciando sua subjetividade, sendo “**a situação dela**” a sua própria condição enquanto recluso e o “**lugar não favorece**”, é o próprio presídio em que está. Tal silenciamento se dá pelo fato do aluno não desejar falar de si e sobre o presídio, pelo receio emanado da instituição, pois está fazendo uma representação negativa do órgão que tem poder sobre ele.

Recorte [29]: **Eu quero sair daqui** o mais rápido para eu curtir as minhas sobrinhas e **nunca mais eu quero voltar para esse lugar** quero contruir uma família e ter um filho e uma mulher abençoada por Deus é o que eu mais quero para mim **nem que eu tenho que enfrentar barreira passo por cima de tudo nem que custara minha vida mais eu quero ser uma pessoa feliz e ter saúde.** fim (S7TD)

Esse sujeito usa os dêiticos (FIORIN, 1996) para se referir ao presídio, são eles “**daqui**”, “**esselugar**”, contribuindo para que essa referência seja uma representação negativa

sobre o presídio, pois nas frases “**eu quero sair daqui**” e “**nunca mais eu quero voltar para esse lugar**”, ele expressa a infelicidade de estar lá e representa o presídio como um lugar ruim. Questionamos se tal representação negativa pode ser uma marca de resistência, pois o presídio é a instituição que tem poder sobre ele, é o lugar em que ele vive atualmente. Uma marca de resistência está em “**nem que eu tenho que enfrentar barreira passo por cima de tudo nem que custara minha vida**”, pois ele se vê como uma pessoa inconsequente para alcançar seu objetivo, se passa “**por cima de tudo**”, pode cometer atos ilegais para ser feliz, já que “tudo” refere-se a totalidade à todas as coisas e pessoas, abrangendo todas as possibilidades (NEVES, 2011, p. 575).

Esses dizeres confrontam com a ideologia da instituição, transgridem os limites (no sentido foucaultiano) do sistema penitenciário, que objetiva torná-lo recuperado para quando sair não mais infringir as leis. A expressão “**passo por cima de tudo**” advém da FD televisiva, ativando a memória discursiva que (segundo Achard (2007) é tida como a retomada e a circulação do discurso, no qual o social diferencia as memórias e as produções do sentido, pois é um discurso rotineiro em novelas, reproduzido por personagens vilões, o que nos permite entender que esse aluno tem acesso a TV e assiste novelas, por ser um dos poucos passatempos deles lá dentro. O fragmento “**nem que**” usado duas vezes pelo sujeito corrobora a ideia de que ele mesmo vê como negativa as atitudes que ele está disposto a tomar para ser feliz, atitudes essas condenadas pela sociedade. Existe uma contradição em “**nem que custara minha vida mais eu quero ser uma pessoa feliz e ter saúde**”, ora indagamos se ele arrisca a sua vida, como ele terá saúde e será feliz se já não tiver mais vida? Percebemos certo desespero/ despreparo emocional, um desejo de liberdade por parte do sujeito que o faz enunciar dessa forma.

Nesses dizeres emergem novamente a distribuição do poder, pois se ele “passa por cima de tudo”, é porque se sente detentor de um certo poder, mesmo estando preso, e não tem receio do poder da instituição.

Recorte [30]: [...] quero conquistar abrir meus caminhos em busca de uma vida melhor **não que a minha vida seja ruim** mas quero construir a minha família e estabilizar e conseguir tudo que eu quero. (S33TF)

A fala desse detento gera o efeito de sentido de que sua vida está ruim por meio da denegação, pois ao enunciar “**não que a minha vida seja ruim**”, tenta fazer com que o outro não o represente dessa forma, talvez para ele se sentir ilusoriamente mais íntegro, mas completo, já que a completude por estar relacionada com a felicidade e satisfação plena, já

que se sente incompleto. Concordamos com Authier-Revuz (1988, p.21) que a não-coincidência nos dizeres de S33 são vistas como “máscaras” que o atravessa. Também Jabour (2011, p.3 e 4) traz a concepção de denegação de Freud como “uma operação que permite uma representação recalçada ascender ao consciente, contanto que seja negada” Portanto, ao dizer “não”, ele exprime que sua vida não está boa e deseja que ela melhore.

Recorte [31]: **Ter um sonho é ter a felicidade de sonhar que já passou mais um dia que ela pode ser longa mais não perpetua** que o sonho que tenha e do dia em sair desse lugar tão sofrido onde **tudo é diferente** um mundo que se não tiver mente só tem a perder e encher de cadeia. poriso **estudo para se reintegrar a sociedade.** (S36TD)

Nesses dizeres, emergem algumas FDs assujeitadas à FI da instituição, entre elas a da lei e da instituição em “**estudo para se reintegrar a sociedade**”, pois esse é o discurso/objetivo regulamentado pelo presídio e pela sua escola. Em “**Ter um sonho é ter a felicidade de sonhar que já passou mais um dia**” é emanado o discurso da auto-estima, da motivação, presente em livros de auto-ajuda e em palestras, fontes essas que ele pode ter lido ou ouvido dentro da escola, e que expressa seu desejo de ser libertado. Em “**ela pode ser longa mais não perpetua**” remete “**perpetua**” à prisão perpétua, contrapondo-a à felicidade. Em “**tudo é diferente**”, o aluno refere-se ao presídio, à disciplina que lhe é imposta lá dentro por ser dominado, vigiado pelo poder da instituição, o que nos remete aos corpos dóceis de Foucault (2010b), no que concerne à punição.

Apresentamos, a seguir, textos resultados de propostas aplicadas pelo pesquisador, sem a presença da professora responsável pela turma, e observamos nesses textos maior regularidade de marcas de resistência e transgressão, talvez pelo fato pelo fato de não haver um representante do poder da instituição e da escola, no caso, a professora.

Recorte [32]:
Sou uma pessoa que sonha com o mundo melhor e mais certo e acabar com a violência poriso procuro ser certo. Ser certo e ser leal ter dignidade, ser onesto, e correto, nós temos que ter serteza do que a gente quer para nossa vida (...) **quero ser vista como uma pessoa especial ter caráter ser honesto ser fiel. Se os políticos fizesse as coizaserta** nosso Brasil não estaria passando por **dificuldade finasseira e acabar com a miseria e a pobreza** e miseria nos todos temo que consetiza e **acabar com todos que injusto** neste paiz que cada vez esta se acabando pelas mãos dos proprioerumano e **pai matando filhos e filhos matando pai...** (S51TD)

Ele representa negativamente os políticos por meio da hipótese “**Se os políticos fizesse a coisa certa**”, além disso, em todo seu dizer, simbolizado pelos enunciados “**acabar com a miseria e a pobreza**”, “**acabar com todos que injusto**” está presente a formação discursiva política, o que proporciona que se interprete que o sujeito-detento, mesmo na

relação de dominado/ sem poder, utiliza os mesmos recursos que os políticos (que tem o poder) para passar uma imagem positiva perante a sociedade, emergindo uma formação ideológica constituída pelos desejos da população.

Tal representação negativa dos políticos significa transgressão, pois ele faz uma crítica a quem de certa forma tem poder sobre ele e o controla e o sustenta, o que nos permite interpretar que esse reeducando não tem receio do controle exercido sobre ele.

Recorte [33]²¹:

Eu sou uma pessoa que está na cidade de Três Lagoas morando e trabalhando (...)
Eu gosto dessa cidade porque ela traz muita felicidade pra todo que mora ne la
 muito tempo é uma cidade linda.(S52TD)

Esse discurso pode ser considerado patriota, pelo fato de o sujeito declarar gosto e satisfação em morar na cidade em que vive pelos fragmentos “**Eu gosto dessa cidade**”, “**é uma cidade linda**”, mas também a incompletude da linguagem pode também estar se manifestando, pois de certa forma, ele não respondeu a pergunta proposta, deslocando o assunto talvez por não querer se prejudicar perante o Aparelho Ideológico de Estado (AIE), que é o presídio e a sua escola, que tendo dominação sobre ele, decide seu futuro. O silenciamento também está presente nesse enunciado, pois segundo Orlandi (2007, p.101), o silêncio não é transparente, mas sim “tão ambíguo quanto as palavras, pois se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar”. É possível interpretar também que tal silenciamento pode remeter à resistência do sujeito, pois ele se nega a falar por estar envolvido em relações de poder, daí Foucault (2010a) dizer que só há poder onde há resistência.

Outro efeito de sentido que pode ser manifestado é baseado em um discurso idealista, da alienação evocado por um sujeito que expressa ter uma vida feliz “**morando e trabalhando**”, porém na realidade não está, pois está recluso. Ele assume o papel de outra pessoa, sendo que essa condição que diz estar revela seu desejo de completude por meio do trabalho e da vida digna em um cidade.

Assim, a interdição consiste numa característica do discurso, como afirma Foucault:

Desse modo, não é possível dizer tudo sobre qualquer coisa, em qualquer circunstância ou modo, em qualquer lugar. O discurso não se limita a ser meio, mas passa a ser um fim e, assim, percebem-se os mecanismos de controle, coerção e exclusão que os controla (FOUCAULT, 2004, p. 37).

²¹ Texto baseado na pergunta “Quem sou eu?”

Observamos que as marcas de resistência no discurso dos detentos-alunos se mostram mais presentes nos textos que escreveram argumentando sobre um artigo de opinião. A resistência pode estar na divergência que houve entre a formação ideológica da autora Lya Luft²² e a do detento-leitor:

Recorte [34]:

Eu concordo em algumas opiniões e **não concordo** com o mal interesse em criticar sem dar alguma chance de ser feliz com sua família. (S53TH)

A expressão “**não concordo**” em si, já é marca de resistência, uma vez que o detento-leitor revolta-se com os dizeres da autora quando ela escreve sobre os menores infratores, pois a formação ideológica dela confronta com a dele, que pode ter uma família tão desestruturada quanto as dos adolescentes citados no artigo de opinião ou pode passar ou ter vivenciado as mesmas condições deles, o que pode representar o contexto sócio-histórico em que ele vive. O sujeito-detento não se sente interdito pelas relações de poder que o envolvem, tendo voz e enunciando segundo a formação discursiva familiar para defender o grupo de pessoas que vivem à margem da sociedade, talvez da mesma forma como se vê. Acreditamos que há nesse caso, certo desentendimento, nos termos de Rancière (1996), pois o sujeito não aceita uma representação imposta por um sentido autorizado pela sociedade e legitimado (assim como no texto de Rancière, a classe mais pobre não concorda com as ideias dos mais ricos), já que a autora escreve para a revista de maior circulação do país.

Prosseguimos com mais dois últimos trechos que apontam marcas de resistência e de transgressão:

Recorte [35]: Vinhamos taraves deste texto em contra uma escritora que em meu ponto de vista ela é muito radical nas opiniões dela. Pois venho discordar com ela na parate que ela fala que as criansas não tem mais jeito, sim errarão mais são criansas eu acho **se os governadores paracem de robar um pouco e investissem em mais educação para nossas criansas** (...) Em fim dou os meu parabens para a autora Lya Luft que sempre com tinue assim com esse modo de ver! (S54TH)

A transgressão e a resistência estão presentes nesses dizeres, pois o sujeito expressa sua real opinião sem se preocupar se ela vai ao encontro da ideologia da instituição, que é o órgão que a domina. Além disso, acusa o governo de cometer crimes, considerando que é o governo o órgão que os sustenta dentro do presídio. Ele discorda da autora, pois acredita na recuperação das crianças e culpa o governo pela infração dos menores, eximindo a própria criança pelo fragmento constituído com uma conjunção adversativa “**mais são criansas**”, o

²² O texto trabalhado com os alunos foi uma artigo de opinião escrito por Lya Luft no qual abordava sobre a influência das famílias desestruturadas na formação de menores infratores. Os alunos deveriam desenvolver o tema a partir da pergunta “Você concorda com a escritora?”

que remete ao discurso do senso comum que sempre considera a criança inocente e não responsável pelos seus atos por não maturidade conforme prescreve o Estatuto da Criança e o do Adolescente (ECA)

A frase “**se os governadores paracem de robar um poco e investissem em mais educação para nossa criansas**” evoca a FD da sociedade e da mídia, representando a educação como uma solução para os problemas transgressores. Vale destacar que esse aluno critica o governo por “**robar**”, mesmo que ele e/ou seus colegas possam ter cometido tal ato. Por outro lado, concorda com a autora ao enunciar “**falta um pouco mais de amor de mãe**”, transferindo culpabilidade também na família, havendo nesse caso uma contradição, pois culpa o governo e a família simultaneamente.

O aluno-detento manifesta criticidade ao usar recursos da linguagem em “**parabens**” enquanto ironia, para criticar a ideologia da escritora, ou então, por perceber que enquanto autora de uma revista, pode não ser a opinião dela, pois muitas vezes, a autora quer polemizar um assunto justamente pelo lugar social que ocupa, por quem é lida e vendida. O que se deve considerar também é que a Revista “Veja” é um veículo de informação que atinge mais as classes média e alta, e a visão apresentada no artigo pode representar a formação ideológica dessa camada social, gerando um embate entre essa e a camada marginalizada a que os detentos pertencem.

Recorte [36]²³:

Saúde, paz e dinheiro e força de vontade de luta na vida endependente trabalhando o **roubando**. (S55TI)

Embora enuncie segundo a FD da instituição por meio dos elementos “**saúde**”, “**paz**”, “**força de vontade**”, “**de luta**” e segundo a FD do capitalismo por meio do elemento “**dinheiro**” como necessários para se alcançar a felicidade, esse sujeito se revela resistente, transgressor e não recuperado, pois considera que a felicidade pode ser atingida “**roubando**”. Ele não tem receio de ser lesado. A conjunção “**ou**”, segundo Neves (2011, p.771), marca disjunção ou alternância entre um elemento e outro. Então o detento, ao utilizar “**ou**”, pode estar somando o ato de trabalhar e roubar como necessário para ser feliz , ou excluindo um dos dois. Ele normaliza o ato de roubar, transgredindo a lei.

Nestes enunciados, interpretamos discursos resistentes e transgressores, que entram em conflito com a FI da instituição, o que significa que os sujeitos detentos não tem receio do poder da instituição penitenciária e escolar, enunciando de acordo com o que realmente pensa.

²³ Resposta elaborada a partir de um conto de Rachel de Queiroz que falava sobre felicidade, que por sua vez, resultou na questão “O que é preciso para ser feliz?”

Eles assumem a culpa pelos seus atos ilegais. Os efeitos de sentido de culpabilidade e transgressão também são manifestadas nos textos produzidos nas aulas administradas pelo pesquisador, na ausência da professora, o que nos permite interpretar que as relações saber-poder interditam e interpelam a ideologia do aluno-dentente. Foi o que pode ser analisado em alguns recortes, que consistem em textos marcados pelo silenciamento, pois a representante do poder estava presente. Esses dizeres comprovam a hipótese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo interpretar os escritos do detento-aluno da escola da penitenciária de Três Lagoas-MS, a fim de descrever como ele se vê e como vê o outro, além de analisar como manifestam-se as marcas de resistência nas relações de saber-poder no contexto penitenciário-escolar.

Partimos da hipótese de que o sujeito-detento manifestava marcas de resistência por meio por meio de um discurso de vitimização, assujeitamento, de culpabilidade, de transgressão, o que foi confirmado nos dizeres dos alunos.

Os resultados corroboram a visão de Coracini (2003b) de que o sujeito é fragmentado, pois várias são as formações discursivas (FD) emergidas em seu discurso sendo elas a FD religiosa, a FD familiar, política, pedagógica, midiática e discursos do senso comum, da dignidade, patriota, reintegração, da instituição, da transgressão, do trabalho, poética, da sociedade. Todos esses discursos e FDs estão relacionados com a memória discursiva de cada sujeito que atua de acordo com suas vivências.

Interpretamos que os discursos dos detentos são resistentes por meio da vitimização e assujeitamento e da culpabilidade e transgressão. Os discursos de vitimização são manifestados como justificativas para os erros, os crimes cometidos por esse sujeito, justificativas essas embasadas predominantemente pela FD religiosa, em que há a valorização de Deus para solucionar seus problemas, confortá-los e se sentirem perdoados. A regularidade desta FD se explica pelo fato dos detentos lerem a bíblia, e se evangelizarem entre si dentro do presídio, passando por uma lavagem cerebral religiosa. Em relação às representações, alguns se vêem como triste, recluso, dominado, desvalorizado, vítima e também como uma pessoa boa, abençoada por Deus, batalhadora, se representando também pelo trabalho e pelos estudos. As representações são uma tentativa de “assujeitamento” ao poder da instituição, já que querem ser representados pelo outro como bons e recuperados e por isso enunciam por meio de FDs concernentes com a FI da instituição e da sociedade. Isso nos leva a interpretação de que esse assujeitamento é em si resistência, pois seu texto se insere na ordem do discurso, mas ele pode não pensar realmente assim, sendo seus dizeres, estratégia.

Esse assujeitamento se dá para que o outro (o pesquisador, o professor, a instituição e também a sociedade) o veja de modo benéfico, como recuperados (que é a condição que a instituição objetiva alcançar para o reeducando), e possam beneficiá-los em seu processo legislativo para o processo de libertação. E também deseja desconstruir as representações que

os outros grupos da sociedade faz deles que possam prejudicá-los, consideradas por estes como preconceituosas. Tais representações na esteira de Coracini (2003b) significam que a identidade do sujeito é constituída pelo olhar do outro.

Por outro lado, os alunos-detentos manifestaram marcas de resistência por meio de discursos que construíram o efeito de sentido de culpabilidade e transgressão, pois eles assumem seus erros, seus crimes, se responsabilizam pelos seus atos, não têm receio da punição, do poder do presídio e da escola. Embora haja representações boas de si como trabalhador, esperançoso e a FD religiosa também seja predominante, eles se representam como indolente, insatisfeito, inconsequente, materialista, preso, transgressor, criminoso.

Neste discurso de transgressão, também interpretamos dizeres do primeiro momento da coleta de dados, aquele em que somente o pesquisador conduzia as discussões. O que percebemos foi que os discursos dos alunos eram pouco assujeitados, ou seja, eles não evocavam de acordo com a FI da instituição, o que foi diferente nas aulas ministradas pela professora, onde eles se assujeitaram, reproduzindo o discurso da instituição, porque devem ter disciplina, ter boas notas, bom comportamento para ter remição, o que nos permite interpretar que o poder exercido pela professora representa o poder da instituição que os domina, os vigia, os controla, os interdita e os silencia. Sem a presença de um sujeito de poder, eles enunciam de acordo com a própria formação ideológica, não tendo receio de sanções e vigilâncias.

Porém, essas estratégias utilizadas pelo detento, seja de vitimização ou assujeitamento, seja de culpabilidade ou transgressão nos faz refletir que o poder não está só nas "mãos" da instituição, do Estado, nas figuras do diretor, das professoras, dos agentes, mas também está com eles, os detentos, sendo um poder distribuído, visto que em alguns momentos eles não se representam como dominados, controlados e dóceis, mas sim, participam de um jogo de interesses e imagens, manifestados por um outro jogo, os das configurações textuais, das palavras, da linguagem. A escola seria então apenas uma forma de "manutenção de poder". O poder seria então ilusório assim como o desejo de completude do sujeito? O que se sabe é que poder e resistência caminham juntos, "de mãos dadas", e suas relações são manifestadas por dispositivos que perpassam a identidade dos ditos "dominantes" e "dominados", em que os primeiros tentam interpelar os segundos, e estes, muitas vezes se fazem de interpelados. Com essa reflexão, não pretendemos atribuir a todos os sujeitos pesquisados a imagem de estrategistas, mas sim, reafirmar a heterogeneidade de identidades.

Portanto, concluímos, que o detento-aluno está num entre-lugar, entre a reclusão e o ensino, pois ele tem uma rotina diária no presídio, e na escola deve se comportar de maneira

aceitável pela instituição, aceitação que já é uma forma de resistência. São as identidades que permeiam a reclusão e o ensino. Dessa forma, tais representações e discursos emergidos significam a dispersão do discurso em que o sujeito assume vários papéis por meio de diferentes vozes. Os enunciadores dos textos analisados se manifestam ora como sujeito escritor, ora como sujeito aluno, ora como sujeito preso e também como sujeito arrependido, recuperado, trabalhador, vencedor. No palco discursivo desses detentos-autores, esses papéis são assumidos para que os "detentores do poder e do saber (professor, agente, diretor)", que são seus espectadores e diretores, os aclamem, acreditem na sua recuperação, já que são eles que os vigiam, os controlam, os disciplinam e também os punem.

Os dizeres podem estar relacionados ainda com o desejo de completude do sujeito, que deseja torna-se íntegro, digno e ele tentar alcançar essa ilusória completude por meio de suas representações positivas sobre si, falando de trabalho, de escola, de família e de Deus, fatores primordiais na vida de qualquer pessoa. As marcas de silenciamento permeiam alguns dizeres significando ora assujeitamento ora transgressão.

Pretendeu-se dar voz a esses sujeitos à margem da sociedade e do ensino, deslocando-os para o centro, proporcionando a eles a oportunidade de se expressarem, emergindo suas formações ideológicas, e ainda contribuir para a formação crítica e na prática da língua escrita e preparo para retornar ao mercado de trabalho e acreditamos que conseguimos despertar no aluno essa capacidade de reflexão e crítica, pois alguns enunciaram e interpretaram discursivamente, de acordo com o seu contexto sócio, histórico e cultural, com as suas experiências vividas e com seu conhecimento prévio. Faz-se necessário dizer que como há mais de uma interpretação, mais de uma verdade, este trabalho é com base na nossa interpretação, podendo haver verdades outras para esses mesmo dados.

Gostaríamos de finalizar com uma reflexão da filósofa Viviane Mosé sobre a relação do ensino com a prisão, pois, para ela, qualquer escola, seja ela dentro do presídio ou fora dela, pode ser considerada uma prisão já que o currículo da escola denomina-se "grade" curricular, para o conjunto de conteúdos de uma mesma área, dá-se o nome de "disciplina", que é o que permeia o sistema penitenciário, e ao teste de conhecimentos o nome de "prova", termo referente à comprovação de crimes. A escola estruturada da forma como é, encontra-se fragmentada, e vive num idealismo platônico de formar seus alunos, que também são fragmentados.

Enfim, só nos resta questionar: é possível (re)socializar alguém entre quatro paredes ou a 5 km da cidade (e da sociedade) como é o *locus* dessa pesquisa? Até quando a sociedade sempre vai estigmatizar esses detentos? Afinal, a escola pode contribuir no processo de

recuperação e (re)integração deles? Ou irá apenas trans(de)formá-los? Sabe-se que não há como responder a partir do olhar que lançamos nesse cópua, porém a presença da heterogeneidade de desejos e de opiniões nos permitiu vislumbrar a existência de detentos-alunos sonhadores, conformados, estrategistas e vários outros, constituídos por identidades fragmentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD,P. *Papel da memória*. Trad. e introdução. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ARAÚJO, I.L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: BARONAS, R.G. (org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 1988.

BARONAS, R. L. (org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA / Ministério da Educação*. – Brasília: MEC; SECAD, 2010

CABRAL, M. *O estudo da normalização das condutas: a educação e o trabalho em unidades penais*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008. (Dissertação de mestrado).

CARDOSO, C.F.; MALERBA, J. *Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas,SP: Papyrus, 2000.

CARDOSO, S.H.B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

CASTRO,E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORACINI, Maria José Rodrigues F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, Maria José Rodrigues F (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. A Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S.T.R.(org.) de. *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003a.

_____. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FIORIN, J.L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

FISH, S. *Is there a text in the class?*. Trad. HOYOS-ANDRADE, R.E. *Revista Alfa*. 1992.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.p. 102-113.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Manoel Barros da Motta (org. e seleção dos textos). Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Manoel Barros da Motta (org. e seleção dos textos). Trad. Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Ditos e Escritos; II)

_____. *Estratégia, poder-saber*. Manoel Barros da Motta (org. e seleção dos textos). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. (Ditos e Escritos; IV)

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Trad. Raquel Ramallete. 38.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

GORE, J.M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. SILVA, T.T.(org.) *O sujeito na educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GREGOLIN, M.R.V. *Análise do discurso: os sentidos e suas movências*. In: GREGOLIN, M.R.V.; CRUVINEL, M.F.; KHALIL, M.G. (org.) *Análise do discurso: entornos do sentido*. Cultura Acadêmica.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JABOUR, D.C. *Um aporte lingüístico ao conceito de denegação: a polifonia lingüística*. Disponível em: http://www.cprj.com.br/download/artigo_denise_jabour.pdf . acesso em 04 de outubro de 2011.

JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MAIA, M.C.G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. Em: MARIANI, B. (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.43-45.

MARTHA, A. A. *Leituras na prisão: coerência no caos*. 2011.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M. del P. (orgs.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L.P.da. *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P.da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M. del P. (orgs.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.

NASCIMENTO, C. A. G. de S.; BONFIM, T. J. B.; MORETTI, L. C. Representações de professores e adolescentes de Unidade Educacional de Internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica do discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. *Análise Automática do Discurso*. Em: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PEIXOTO, A.C.R. *Propensão, experiências e consequências da vitimização: representações sociais*. Faculdades de Ciências Sociais e Humanas. Universidade de Nova Lisboa, 2012. (Tese de Doutorado em Sociologia)

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? Em: TASCA, M.; POERSCH, J. M. Suportes linguísticos para a alfabetização. 2. ed. Porto Alegre, 1990, p.9-41.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROCHA LIMA, C.H. da. Gramática normativa da língua portuguesa. 45.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento-política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.p.17-33;p.55-70.

ROULET, Eddy. Teorias linguísticas, gramaticais e ensino de línguas. São Paulo: Pioneira, 1978.

SAWAYA, B (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*.8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SERRADO JUNIOR, J.V. *Políticas Públicas Educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado*, 2009. (Dissertação de mestrado)

SCHERER, A. E. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrito em voz. Em: MARIANI, B. (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

SILVA NETO, C. *As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia*, 2009. (Dissertação de mestrado).

SOUSA, M. A. S. *O entre-lugar e os estudos culturais*. Travessias n.1, v.1, 2007.

UYENO, E. Y. *A escrita e os processos de subjetivação e a escrita e os processos de identificações*. Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2008.

WALTY, I. L. C. *Corpus rasurado: exclusão e cânone na narrativa urbana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas: Autêntica, 2005.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e médio nas unidades prisionais de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2010.

Disponível em: <http://www.agepen.ms.gov.br>. Acesso em: 03/09/2010.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Direitos e participação: primeiro segmento do ensino fundamental, volume 2.1.ed. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção viver, aprender) Vários autores.

ANEXOS

MEMORIAL DESCRITIVO

A BUSCA PELO CONHECIMENTO: EXPERIÊNCIAS E DESEJOS DE UMA IDENTIDADE FRAGMENTADA

Acredito que essa seja a parte do meu trabalho em que minha subjetividade estará mais manifestada, pois farei o que mais exercitei em todo o meu trabalho, a tão citada “representação do outro”, mas dessa vez, são as minhas representações, “de si” (nos dizeres de Coracini, 2003) falando de mim, das minhas experiências, contando a minha história acadêmica.

Não me lembro muito da minha jornada na pré-escola e nas séries iniciais, mas, sei que o meu processo de alfabetização transcorreu de forma normal. Desde muito pequeno, ouvia dos meus pais que o estudo era importante e fundamental na vida de toda pessoa e que eles gostariam muito de proporcionar a mim e as minhas irmãs tudo o que eles não tiveram, em razão das circunstâncias da vida (eles terminaram o ensino médio com muita dificuldade, mas não cursaram faculdade), e esses dizeres ficaram internalizados e foram determinantes em toda a minha vida educacional, pois sempre valorizei o estudo.

Com exceção da primeira série, todo meu ensino fundamental foi realizado na escola pública, na cidade onde sempre morei, José Bonifácio-SP. Minha afinidade com a Língua Portuguesa veio desde os primórdios, gostava de fazer aquelas atividades tradicionalistas e impositivas da verdade do livro didático e também das teorias gramaticais estruturalistas. Todos os dias eram dezenas de orações a serem feitas a análise morfológica e sintática como tarefa, e eu fazia com gosto. Gostava muito de escrever, principalmente redações. Na infância, cheguei até a escrever pequenos livros, amava criar histórias, meu sonho era ser escritor e jornalista.

Também tinha um caderno de poemas em que transcrevia versos e pedia para que colegas também escrevessem. Certa vez um poema que escrevi foi escolhido para ser publicado em um livro elaborado pela escola, o que me motivou ainda mais a continuar escrevendo. Os esquecimentos 1 e 2 de Pêcheux (1988) nessa época é que eram ilusórios na minha mente, pois meus escritos eram baseados na minha memória discursiva das leituras que fazia na época, principalmente da Série Vagalume (minha coleção favorita), e achava que

aquilo que escrevia era original e somente meu. Mas o tempo passou e as responsabilidades e os afazeres aumentaram, o que não possibilitou que continuasse escrevendo.

Em relação à língua inglesa, minha afinidade veio em decorrência de ter iniciado o curso em uma escola privada desde a terceira série e que se estendeu até o colegial, e sendo retomado na época da graduação. Achava fantástico aprender uma nova língua e com ela uma nova cultura. Na escola, embora fosse considerada aula de recreação por muitos alunos e a única coisa que aprendíamos “realmente” era o verbo *to be*, era a minha aula preferida, junto com a de língua portuguesa. Também cursei língua espanhola num curto período de tempo em um curso oferecido pelo Estado. Acredito que fui um bom aluno, tirava boas notas e meu comportamento era adequado, embora com algumas inquietações normais de criança e de adolescente e dificuldades em matérias que não gostava como a temida matemática. Sempre gostei do ambiente escolar e já pensava fazer parte dele quando adulto, por isso, outro sonho que passei a ter era ser diretor e dono de escola. Muitos sonhos se acumulavam. A partir da sexta série, minha rotina não se restringia apenas em ir à escola e em outros cursos complementares, pois comecei a ajudar meus pais em um pequeno comércio, o que enriqueceu minha formação.

No ensino médio, já com a intenção de prestar vestibular e cursar a universidade pública (sempre apoiado e incentivado pelos meus pais), fui estudar em um colégio particular. A afinidade com as Línguas Portuguesa e Inglesa se fortaleceu, surgindo o gosto também pela História e pela Literatura. As dificuldades aumentaram e embora fosse um aluno interessado, tirar boas notas era algo mais difícil, mas também era atingido. Com o pensamento de já ter uma experiência profissional e expandir como pessoa, meu pai arrumou um trabalho para mim no escritório de contabilidade do meu padrinho. Conciliei trabalho e estudo praticamente durante todo o ensino médio, o que me fez crescer muito. Carreguei da infância e da adolescência a intenção de ser jornalista, e pretendia prestar vestibular para essa área, mas os obstáculos da profissão me fizeram mudar de ideia. Já no segundo ano, prestei vestibular treineiro para a área de Humanas, que até então era a única certeza que eu tinha. E no ano seguinte, veio à tona a vontade de prestar História, que era a disciplina que mais me agradava no momento, e assim o fiz no meio do ano.

Mas novamente a razão ofuscou a emoção e refleti sobre a desvalorização da profissão professor e que a História não abriria muitos campos. Entretanto, as Letras emergiram em meu pensamento e a afinidade e facilidade com os três campos do conhecimento (Português, Inglês e Literatura) dessa disciplina foram cruciais para que eu escolhesse tal curso. Não me lembro exatamente se a minha vontade era ser professor, pois nessa idade a incerteza é a única

certeza em nossa vida. Escolhi Letras, pois sabia que o campo era muito amplo e que poderia atuar em várias áreas e que me ajudaria para prestar concursos públicos.

Prestei vários vestibulares, mas sabia da dificuldade em ser aprovado no 3º colegial e já cogitava fazer cursinho, mas a graça de Deus e a sorte estiveram ao meu lado e eu fui aprovado em Letras Licenciatura Habilitação Português/Inglês na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas- MS. A felicidade era enorme, mas a dúvida também era notória, pois havia sido aprovado na primeira fase da FUVEST e tido boa classificação na UNESP, de São José do Rio Preto-SP, chegando perto dos aprovados, por isso acreditava que, com um ano de cursinho, poderia passar na UNESP, situada próximo a minha cidade José Bonifácio-SP, não precisando sair da casa dos meus pais e continuar no emprego em que estava gostando. Mas como diz o ditado “a oportunidade não bate duas vezes na mesma porta”, decidi tentar a experiência de ir para um lugar distante da minha família onde não conhecia ninguém e realizar o sonho de ter uma graduação, cursando uma universidade pública. Foi no ano de 2007, com 17 anos de idade em que minha vida mudou totalmente, e para melhor, me tornando mais maduro, pois a faculdade e a distância da família me possibilitaram isso: que eu fosse mais independente.

O meu primeiro ano em Três Lagoas era considerado por mim temporário, pois ainda estava pensando se ficaria lá ou não, o curso ainda não estava me agradando muito, pois muitas Introduções nos eram apresentadas de forma muito diferente do Ensino Médio. Entretanto, apesar de algumas dificuldades, acredito que me adaptei rápido à realidade de morar fora da casa dos pais, graças ao acolhimento de boas pessoas e de grandes amigas formadas. No mesmo ano, iniciei um curso técnico em Papel em período integral, no SENAI, financiado pela empresa International Paper. Considerava um trabalho, pois ficava no curso oito horas por dia e ganhava uma bolsa para poder fazê-lo. Por conta disso e por ser meu primeiro ano, minha vida na universidade foi tranquila e apenas noturna, só ia para a faculdade na hora das aulas, não participava de nenhuma atividade extra. Ainda estava inseguro e indeciso com o curso. Tinha um emprego garantido na minha cidade caso decidisse voltar. Mas a adaptação àquela realidade e a oportunidade promissora de um emprego me fizeram decidir que eu ia fazer a minha vida naquela cidade nos anos seguintes.

No segundo ano, as disciplinas relacionadas ao ensino/formação do professor proporcionaram para mim mais afinidade com o curso, pois comecei a refletir sobre o ensino, a aprender métodos de ensino, a conhecer a realidade da sala de aula, e a minha vontade de estar dentro dela ensinando já era eminente. E nesse, ano após terminar o curso técnico, tornei-me funcionário da empresa International Paper que ainda estava sendo construída na

cidade de Três Lagoas-MS. Por acreditar ser um emprego promissor e por ter muitos benefícios, passei a valorizá-lo muito, de tal modo que abri mão da oportunidade de fazer Iniciação Científica com a Profa. Dra. Vânia Guerra já no segundo ano. Minha vida acadêmica ainda era pouco ativa.

Mas foi no terceiro ano que realmente me identifiquei com o curso, comecei a gostar ainda mais das aulas e da realidade do ambiente acadêmico. A fábrica já estava em atividade e o trabalho e a escala por turnos tinha se iniciado, trabalhava à noite, nas madrugadas, e o serviço que eu desenvolvia não me agradava. Percebi que não era a carreira que eu queria seguir na vida, mas sim, a acadêmica e de professor que eu realmente me via e desejava. Com o apoio dos meus pais, pedi demissão e decidi correr atrás dos meus objetivos. Comecei a trabalhar como monitor de uma escola de línguas, atuando na minha área.

Tornei-me monitor voluntário de ensino na disciplina Língua Portuguesa II em que auxiliava a Profa. Dra. Vitória nos conteúdos de Semântica e Estilística. Mas a área que veio para ficar na minha vida acadêmica e pela qual eu realmente me identifiquei foi a Análise do Discurso (AD). Nesse mesmo ano, conversei com a Profa. Dra. Celina Nascimento sobre meu interesse em desenvolver trabalho de Iniciação Científica com ela, e ela me proporcionou essa oportunidade que mudou a minha vida pra melhor, e com isso, me dediquei exclusivamente aos estudos. Foi meu primeiro contato com a AD.

No começo, a dificuldade em aprender as teorias era grande, mas com o tempo me identifiquei com as questões abordadas nessa área que abriram minha mente, que me fez problematizar várias questões e enxergar as coisas de forma mais crítica, conhecer as representações que o sujeito fazia de si, refletir sobre relações de poder, discutir sobre a subjetividade do sujeito, considerar o contexto sócio-histórico, (des)construir verdades absolutas, entre outras coisas. Desenvolvemos a pesquisa “Adolescentes (in)fames e sua e(in)scrita em textos da língua materna na UNEI de Três Lagoas-MS”, que foi financiada pelo PIBIC/CNPq, e foi uma experiência incrível pois além de crescer como aluno, cresci como pessoa, pois conheci uma realidade muito diferente da minha. Essa pesquisa resultou em duas publicações: um artigo²⁴ na Revista Estudos Linguísticos e um capítulo²⁵ num livro organizado pela Profa. Dra. Maria José Coracini. Com isso minha vida acadêmica ficou

²⁴ NASCIMENTO, C. A. G. S. ; CARNEIRO, L. M. ; BONFIM, T. J. B. . Práticas identitárias de professores e alunos da Unidade Educacional de Internação-MS (UNEI): (des)construindo identidade(s). Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 40 (3), p. 1241-1255, 2011.

²⁵ NASCIMENTO, C. A. G. S. ; CARNEIRO, L. M. ; BONFIM, T. J. B. . Representações de professores e adolescentes de Unidade Educacional de Internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos. In: CORACINI, Maria José. (Org.). Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão. Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão. 1ed.Campinas,SP: Pontes Editores, 2011, v. , p. 301-321.

muito ativa, participei de muitos eventos, fiz várias viagens conhecendo lugares diferentes, apresentei trabalhos que contribuíram para minha formação e para o meu currículo, participei de projetos de extensão, ajudei na organização de eventos.

Tudo isso me agradava muito, pois gostava de desenvolver coisas práticas, passar por novas experiências, ainda mais trabalhando com pessoas agradáveis que eu gostava e em um ambiente em que eu me sentia à vontade e feliz. Decidida a área em que eu desejava atuar, comecei a pensar, nesse mesmo ano na possibilidade de fazer Mestrado, ideia inicialmente levantada pelo meu pai e amadurecida por mim. Minhas primeiras experiências em sala de aula foram nesse ano, no trabalho na escola de línguas, nos estágios supervisionados e nas substituições eventuais.

No quarto ano de graduação, minha vida acadêmica continuou ativa com as mesmas atividades do ano anterior, mas agora já me preparando para a seleção do Mestrado. Ao mesmo tempo em que me preparava para a formatura, que concluí as últimas disciplinas, me preparei e estudei para o Mestrado. Ao elaborar o projeto, pensamos em continuar pesquisando sujeitos em situação de reclusão, mas dessa vez com os adultos e na escola do Presídio de Três Lagoas-MS. Novamente com a graça de Deus, passadas as três fases da seleção, fui aprovado no mestrado e também sob orientação da Profa. Dra. Celina Nascimento. Dessa vez não havia incertezas, a felicidade era plena pela realização do sonho de se formar ao mesmo tempo em que ingressava em uma pós-graduação. E a Iniciação Científica foi fundamental para que isso acontecesse.

No primeiro ano de Mestrado, tendo conseguido bolsa da CAPES, reformulamos o projeto, tive meu primeiro contato com meu local e com meus sujeitos de pesquisa, coletando alguns dados e realizei as atividades devidas como bolsista. Cumprí as seguintes disciplinas: Análise do Discurso, Tópicos de Semântica e Pragmática, Leitura Orientada, Linguística Aplicada I, Estudos de Gramaticalização, Tópicos Especiais (Leitura Orientada) e ainda o Estágio de Docência. Além disso, fiz uma disciplina como aluno especial na UNICAMP/IEL com a Profa. Dra. Maria José Coracini na disciplina “Problemas Gerais de Interpretação”, juntamente com minha orientadora que cursava pós-doutorado, o que me proporcionou preciosas contribuições. Todas as disciplinas cursadas foram fundamentais para realizar nosso trabalho e para adotarmos uma visão teórico-metodológica. Foi por meio delas que minha mente se tornou “mais aberta” em todos os sentidos pois percebi que somos sujeitos da falta, fragmentados, descentrados, de que não existe uma única verdade, nos dizeres de Coracini (2003). Com o mestrado, tive mais contato com o mundo acadêmico, das pesquisas, aprendi o quão difícil e ao mesmo tempo fantástico é conhecer teorias, ideias, de diferentes perspectivas

No segundo ano de Mestrado, coletei os dados, fiz algumas leituras e elaborei a dissertação. As dúvidas apareceram ainda mais nesse momento, pois é o momento em que se deve por no papel o que aprendeu, leu, ouviu, interpretou, analisou.

Apresentei trabalho em diversos eventos: 63º Reunião Anual da SBPC na UFG-Goiânia-GO²⁶; II GELCO na UFMS/CPTL; III Seminário de pesquisas em Identidade e Discurso na UNICAMP; IV Seminário de Pesquisa na UFMS/CPTL; no IX Congresso da ALED na UFMG- Belo Horizonte-MG (que resultou em artigo nos anais²⁷); III Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade na UNICAMP; 60º Seminário do GEL na USP; 2º CIELLI em Maringá-PR. Os eventos foram importantes para ouvirmos as opiniões e sugestões sobre nosso trabalho, apontando para questões que nós não conseguimos mais enxergar e necessitamos do olhar do outro para constituir Além disso, contribuiu para minha formação como professor, de ter que falar em público, passar algo que se sabe para outras pessoas e aprender com elas também, atenuar a tensão e a timidez.

Muitas são as dificuldades. Talvez pelo fato de estar trabalhando o mesmo tema há quase quatro anos, a constância e o cansaço podem ter me desmotivado um pouco em relação a minha própria pesquisa. Em muitos momentos, não conseguia ver relevância no que estava desenvolvendo, não conseguia “namorar” meus dados como diz minha orientadora, não tinha vontade de ler algum texto ou até mesmo de escrever. Muitas foram as vezes em que me encontrava num vazio, no “buraco”, me sentia num entre-lugar, me sentia incompleto, fiz muitas representações negativas de mim e de meu trabalho. Porém, muitas foram as vezes em que a Profa. Dra. Celina me tirou desse lugar, me ensinando a “construir a ponte” para pular o “buraco”. É claro que tais dificuldades são pequenas perto de obstáculos que outros colegas possam ter enfrentado. E como somos sempre sujeitos desejantes, acredito que podemos alcançar nosso objetivo.

Hoje tenho certeza que tomei as decisões certas em minha vida, o que não era nem planejado na maior parte do tempo de escola foi o que prevaleceu em minha vida e estou satisfeito com minhas escolhas e como somos sujeitos incompletos, sempre buscamos mais conhecimento, mais formação, mais experiência para constituir nossa identidade de maneira mais satisfatória. E agora, em 2013, preparo-me para defender. E comecei a exercer o cargo de Professor de Educação Básica II de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Estado de São

²⁶ O trabalho de Iniciação Científica ficou entre os seis melhores na avaliação da PROPP e foi proposto para que o apresentasse nesse evento.

²⁷ BONFIM, T. J. B. . O sujeito-detento na escola penitenciária: posições discursivas e ideológicas no contexto da sala de aula. In: IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso-ALED, 2011, Belo Horizonte-MG. Anais do IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso [recurso eletrônico] discursos da América Latina: vozes, sentidos e identidades. Belo Horizonte-MG, 2011. p. 1-10.

Paulo, fazendo o que sempre esperei: ministrar aulas, passar pela experiência de ensinar, (re)aprender e (trans)formar. Já no início, encontro dificuldades, mas também satisfações. E como somos sujeitos incompletos e em constante formação, não pretendo parar aqui, penso em adquirir cada vez mais conhecimento, cursar um Doutorado e me tornar um professor universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, M.J. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

PÊCHEUX, M. *Semântica do discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

