

VISÕES SOBRE EDUCAÇÃO:

o caso de uma instituição penitenciária feminina no interior paulista

VISIONS ON EDUCATION: WOMEN'S CORRECTIONAL INSTITUTION CASE IN THE INTERIOR OF SAO PAULO STATE

Igor José Siquieri Savenhago^a e Wlaumir Donisete de Souza^b

Resumo Este artigo analisa, a partir do referencial teórico de Paulo Freire e César Antunes, o discurso no processo educativo manifestado em cartas de detentas e ex-detentas que participaram, entre 2004 e 2007, de um programa de reintegração social em uma penitenciária feminina de Ribeirão Preto, no interior paulista, com base na análise do discurso de linha francesa. Como as cartas eram direcionadas aos coordenadores do programa, representantes do sistema prisional, o objetivo é analisar, por meio dos relatos, como era feito, pelo Estado, o controle social do processo educativo na prisão, para garantir a circulação de determinados saberes em detrimento de outros; como as detentas percebiam esse processo, reconhecendo ou não o padrão social de controle; e como elas o assimilavam e o reproduziam ou a ele resistiam.

Palavras-chave educação; socialização; controle social; análise do discurso; sistema prisional.

Abstract Based on Paulo Freire and César Antunes' theoretical reference framework and on French discourse analysis, this article analyses the discourse of the educative process expressed in letters by prisoners and former prisoners who participated, from 2004 to 2007, in a social reintegration program in a female prison in the City of Ribeirão Preto, in São Paulo inland State. As the letters were directed to the program coordinators, representatives of the prison system, the objective is to investigate, by means of reports, how the State determined the social control of the educative process in prison in order to assure the circulation of particular knowledges in prejudice of others; how the prisoners perceived that process, recognizing or not the social patterns of control; and how they assimilated and reproduced that process or how they eventually resisted to it.

Keywords education; socialization; social control; French discourse analysis; prison system.

a Jornalista, mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) pela Ufscar e professor de Jornalismo do Centro Universitário Barão de Mauá.

b Graduado em Filosofia pela PUC, mestre em História pela UNESP-Franca, doutor em Sociologia pela UNESP-Araraquara e professor no Centro Universitário Barão de Mauá.

DA EDUCAÇÃO

Educação, na vertente crítico-social, está aliada à noção de transformação. Educar tende a ser tomado como sinônimo de consciência crítica do comportamento, análise do contexto dos conhecimentos, estímulo ao pensar crítico e não reprodutivista. Para Paulo Freire (1987), reconhecido educador do século 20, a educação, para além de transformadora, pode ser “libertadora”, conceito que ele opõe ao de “educação bancária”, que consiste em um sistema em que o professor impõe informações, o aluno os assimila sem crítica ou contextualização, devolve ao professor em provas que medem a memorização e, depois, esquece esses conteúdos. A educação libertadora, contudo, seria ativa, em um processo dialético de ensino-aprendizagem. Já a educação bancária pressupõe a passividade do aprendiz que reproduz os conhecimentos. No segundo caso, o portador do saber é o professor e, mais que isso, da verdade. O aluno seria um mero depositário, que não tem autonomia ou condições para o diálogo, palavra-chave na pedagogia de Freire.

Para que a educação transforme e liberte, é preciso que seja dialógica, que professor e alunos sejam agentes de troca e que o conhecimento seja produzido nesse processo de mão dupla, que é o de ensinar-aprender, classificado por Freire como *dodicência*. Ao mesmo tempo em que ensina, o professor aprende. Ao mesmo tempo em que aprende, o aluno ensina, porque chega à escola já com conhecimentos, que não podem ser desprezados. A relação dialógica é, portanto, dialética no sentido socrático do termo e, em Marx, para além deste, ou seja, visa ir à prática, e não se conter na teoria.

Se não for dialógica, a educação passa a ser sinônimo de reprodução, imposição de valores de determinado grupo social sobre outro, de uma cultura sobre outra. A educação não crítica é a consolidação das visões de mundo daqueles que ocupam uma esfera de poder e buscam mantê-la/consolidá-la na mente dos educandos.

Na história do Brasil, segundo César Nunes (2012)¹, a educação sempre foi uma forma de controle social. Desde os jesuítas – com sua catequética sobre os índios e as elites, que disseminaram no país, durante praticamente quatro séculos, a ideia de ensino conjugado com práticas religiosas e dicotomizada das práticas sociais – ao século 20, enfatizou-se uma educação livresca, teórica, verbalista e reprodutivista, em oposição a uma educação promotora de diálogo entre teoria e prática, crítica e transformadora.

1 “Educação, universidade e sociedade”, palestra proferida no Centro Universitário Barão de Mauá, em Ribeirão Preto/SP, em 30 de janeiro de 2012.

Com os governos ditatoriais do século 20, o país passou por uma reestruturação do ensino que visava garantir a adesão mental às posturas militares em coalizão com o sistema capitalista: carteiras em fila, Hino Nacional, professor visto como modelo e regente exclusivo do ambiente, castigos físicos por mau comportamento ou dificuldade/incapacidade de aprendizagem, Educação Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros, História e Geografia acríticas, englobadas em uma única disciplina – Estudos Sociais –, factual e descontextualizada.

Por fim, fomentou-se a educação para o trabalho, para o mercado, impulsionada pela industrialização de parte do território nacional e que culminou na política de escolas técnicas e universidades divididas em departamentos, para atender às demandas do capital internacional que se instalava na busca por mão de obra barata na periferia do sistema capitalista.

O educar para a transformação, para a busca da cidadania ativa, para o questionamento das práticas vigentes, para a resistência às regras e práticas sociais que sempre favoreceram as classes sociais dominantes nunca foi o forte do Brasil, segundo Nunes (2012). Nesse sentido, educação se torna apenas um processo voltado à manutenção do *status quo*, à reafirmação das práticas valorizadas pelos poderes constituídos em base católica.

Para o filósofo Michel Foucault (1986, p. 56), tais práticas podem ser classificadas como “discursivas”, já que elas se impõem justamente pelo discurso, definido por ele como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Seria não aquilo que pode ser lido a partir da organização de signos linguísticos, mas um algo “mais”, o que está por trás do texto, as condições sociais nas quais os signos são utilizados, discurso este constituído por relações de poder e saber.

Falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que se supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. [...] As regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FOUCAULT, 1986, p. 70).

Para tentar compreender melhor essa teoria, recorre-se à obra *Vigiar e punir* (2002), do próprio Foucault. Nela, o filósofo explica que, em comunidades humanas primitivas, o controle social tinha um caráter físico. Quem infringia as normas vigentes era decapitado, tinha as mãos e os pés cortados, era enforcado e tinha um olho arrancado. Enfim, as leis previam castigos corporais. Não é preciso ir tão longe na história, por exemplo, do Brasil para observar o tratamento que era dado aos escravos, torturados com instrumentos produzidos exclusivamente para castigar.

Com o tempo, a tortura física foi substituída pela vigilância e pela circulação de saberes, por meio de práticas tidas como educativas. Não era mais necessário impor dores ao corpo para a manutenção da ordem, mas arquitetar maneiras de impedir que a sociedade tivesse acesso a informações consideradas estratégicas para o controle social e vigiar para que os desertores não tivessem sucesso na disseminação de práticas de resistência ao sistema. Com isso, caberia aos grupos dominantes se esforçarem para “converter” os que resistissem, obrigando-os a se (re)inserirem nas regras vigentes.

Dessa forma, as relações de poder que constituem o discurso não se caracterizam mais, segundo Foucault, por formas de repressão, mas pela produção de ideias, palavras e ações. Dito de outra forma: por meio da circulação de um saber. Os mecanismos de controle não estão preocupados em inibir, restringir, obrigar a calar, mas em fazer falar, de modo que o saber colocado em circulação pelo poder seja expandido, espalhado, difundido entre os sujeitos do discurso. É a produção de sentidos, palavras e atos a partir do saber circulante que garante que o poder seja ramificado e consolidado. Esse processo é camuflado em dois fatores: o código jurídico, que garante uma legitimidade das formas de controle do discurso; e a disciplina, que organiza a assimilação e difusão do discurso pelos indivíduos. De acordo com Foucault (1999), portanto, não há exercício do poder sem a constituição de um campo de saber. E a recíproca é verdadeira, pois não há a constituição de um campo de saber sem o exercício do poder.

Michel Pêcheux, outro filósofo francês, que, como Foucault, integrou um movimento chamado Nova História, na qual se inclui a linha francesa da Análise do Discurso, costumava explicar essa estratégia de controle pelo discurso a partir da terminologia “formação discursiva”, que, segundo ele (PÊCHEUX, 1995, p. 160) é:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc).

Isso poderia ser entendido, de forma simplificada, como a dinâmica de funcionamento de uma sociedade ou grupo que permite ao indivíduo ocupar um lugar social (que pode ser o de um médico, de um professor, de Presidente da República, de um jogador de futebol, de um chefe do tráfico, de um morador da favela, de um ganhador de um bom salário, de um diretor de um clube, de um presidiário, etc). Esses lugares sociais trazem “adesivadas” consigo atribuições consolidadas historicamente que devem ser cumpridas para que se reconheça o exercício de uma função como satisfatório. Assim, espera-se de um médico, por exemplo, que seja dele a versão final sobre o diagnóstico de determinada doença e, além disso, suas opiniões sobre aspectos relacionados ao corpo humano gozam de maior credibilidade do que se fossem dadas por um advogado ou um matemático.

Já de um presidiário a expectativa é outra. Pode ser, por exemplo, que ele se arrependa do delito que cometeu, afaste-se da ligação com o crime e demonstre que mudou suas metas de vida. Nesse caso, pelo fato de haver se desviado de condutas consideradas legítimas pelo grupo do qual fazia parte, o que culminou em sua prisão, o detento não goza de credibilidade semelhante à do médico para colocar seu discurso em circulação.

O que determina essas atribuições dos lugares sociais, segundo Pêcheux (1995), são as formações ideológicas. Elas é que determinam o que pensar em determinado grupo e definem quem pode enunciar, de onde enunciar, por que enunciar e como enunciar. A inserção em uma formação ideológica ocorre quando o indivíduo interpelado em sujeito identifica-se com determinados saberes, dizeres e poderes. Como as formações ideológicas determinam as formações discursivas, o indivíduo passa a enunciar de uma posição no discurso, não ocupando mais o lugar de indivíduo, de sujeito empírico, mas de sujeito discursivo. “O sujeito é, desde sempre, ‘um indivíduo interpelado em sujeito’”, escreve Pêcheux (1995, p. 155).

Assim, seu lugar social e sua posição no discurso ficam intimamente ligados, já que um determina o outro. Ao falar de um determinado lugar social, o sujeito é constituído e fisgado pela ideologia, e isso acaba se tornando também constitutivo do discurso. Da mesma forma, é pela prática discursiva e sua legitimação histórica que se consolida o lugar social. Só há prática, portanto, “através de e sob uma ideologia”; e “só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos” (PÊCHEUX, 1995, p. 149). O sujeito, portanto, não pode ser anterior a uma ideologia.

Ao fazer parte de uma formação discursiva, o sujeito se reveste do que Pêcheux (1995) denomina forma-sujeito, ou seja, é interpelado em sujeito e reconhece o que pode e deve ser dito (e também o que não pode e não deve ser dito), a partir da

posição que assumiu no discurso. A forma-sujeito pode ocupar diferentes posições no discurso ou, segundo Pêcheux (1995), posições-sujeito.

Percebe-se, portanto, que o sujeito, quando enuncia, fica “preso” à formação discursiva – não necessariamente à mesma sempre, já que pode haver migração de uma formação discursiva para outra.

É justamente aqui que reside uma das missões básicas da educação, enquanto ferramenta de controle social, de reafirmação da ordem vigente. Cabe a ela, na vertente tradicional, bancária, promover a “conversão” a um sistema. Com base na teoria de Pêcheux (1995), quem está inserido em uma formação discursiva que não seja aceita socialmente como lugar de práticas consideradas corretas, como a do crime, deve mudar de formação discursiva, ser seduzido por práticas legitimadas sócio-historicamente, deixando de sustentar e disseminar valores da criminalidade e passando a reproduzir discursos das esferas dominantes.

Para Pêcheux, (1995), as classes dominantes perpetuam sua dominação por meio de práticas de exploração, utilizando de dois tipos de aparelhos: os repressivos de Estado (polícia, Justiça e aí se pode incluir o sistema prisional) e os ideológicos de Estado (a escola, a família, a universidade e a igreja são exemplos).

Pêcheux (1995) explica, com base na teoria de Althusser (2007), que os aparelhos repressivos e ideológicos de Estado não são “expressão da ideologia dominante”, mas os meios pelas quais é possível expandir os tentáculos da ideologia, de sua dominação. “É pela instalação dos aparelhos ideológicos do Estado, nos quais essa ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”. Mas o autor faz uma ressalva. Segundo ele, os aparelhos ideológicos de Estado não são apenas “máquinas ideológicas que reproduzem, pura e simplesmente, as relações de produção existentes”. Para Pêcheux, os aparelhos ideológicos configuram-se como um palco da luta de classes e, dessa forma, acabam constituindo “simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”. Esse aspecto produz nas classes dominantes um esforço, nesse movimento de transformação das relações de produção, para impor/fazer emergir novos mecanismos de desigualdade-subordinação, que passarão a integrar as formações ideológicas/discursivas dominantes (Pêcheux, 1995, p. 145).

Pêcheux (1995) acreditava que esse processo característico da luta de classes, a saber – práticas de resistência ao discurso dominante, que resultam em novos mecanismos de dominação, que resultam em novas práticas de resistência –, permanece até que haja uma ruptura nas estruturas sociais e o conseqüente desaparecimento das classes dominantes. Haverá a emergência de uma outra classe, que era dominada e agora passa a ser dominante, e assim por diante. Mas,

para que se promova essa ruptura, é necessário que os discursos de resistência aos sistemas opressores circulem com mais frequência e velocidade, recrutando novos sujeitos, inclusive no campo da ciência.

Na verdade, todo “ponto de vista” é o ponto de vista de um sujeito: uma ciência não poderia, pois, ser um ponto de vista sobre o real, uma visão ou uma construção que representasse o real (um “modelo” do real): uma ciência é o real sob a modalidade-pensada, de modo que o real de que tratam as ciências não é senão o real que produz o concreto-figurado que se impõe ao sujeito na necessidade “cega” da ideologia (PÊCHEUX, 1995, p. 179).

Nesse espaço de embates, há um esforço da ideologia dominante em reforçar o conjunto de dizeres possíveis e os sentidos que podem circular. O esforço é na direção de manter o controle sobre a memória dos sujeitos e evitar que venham à tona discursos considerados perigosos, que poderiam “ameaçar” sua hegemonia. Por isso, esses discursos são censurados, abafados, silenciados, não se ramificam tanto e tão rapidamente como os discursos aceitos socialmente como legítimos. Não por acaso, a pedagogia crítica dos conteúdos é uma forma de resistência face à educação reprodutivista.

Orlandi (1999) afirma, porém, que não é pelo fato de que alguns discursos são silenciados que eles desaparecem. Eles permanecem inscritos na rede de memória, bastando que sejam retomados para que se ramifiquem.

Dentro dessa perspectiva, salienta-se a concepção de um novo olhar sobre a ciência e a educação, que lance luz sobre as formas de resistência que emergem frente aos sistemas de dominação. Nesse sentido, segundo Pêcheux (1995), é possível revelar aspectos que desvelariam outros olhares para a própria ciência e a educação, que foram construídas sob a égide de verdades absolutas, pois observa também o ponto de vista de outros sujeitos, os menos favorecidos, como os presidiários, também discursivamente.

DA PRISÃO

Partindo desses aspectos teóricos, pergunta-se: quando o objeto de estudo é o sistema prisional, como funcionariam as estratégias educativas para a difusão de discursos que permitem o controle social?

A partir da teoria de Foucault, Guerra (2006, p. 205) lembra que o castigo cedeu lugar à observação:

Ao contrário da escuridão das masmorras ou da punição exemplar transformada em espetáculo – o corpo do supliciado diante do corpo do rei, na presença da população – o poder disciplinar projeta luz sobre cada condenado, baseando-se na visibilidade, na regulamentação minuciosa do tempo e na localização precisa dos corpos no espaço, o que possibilita o controle, o registro e o acúmulo de saber sobre os indivíduos vigiados, tornados dóceis e úteis à sociedade.

Foucault (2002) explica que uma das formas de se exercer a vigilância como ferramenta de poder é por meio do *panoptismo*, que consiste, em linhas gerais, em manter a disciplina – definida pelo autor como o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força política e maximizada como força útil –, por meio da observação constante dos encarcerados, uma vigilância a todo o tempo controlada. Segundo o autor, o *panóptico*:

é um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado (FOUCAULT, 2002, p. 170).

Com a imposição de tarefas ou comportamentos, a prisão se apresenta como um sistema educador, que, em tese, promove o aprendizado e permite aos indivíduos uma volta estruturada ao meio social. Pode-se afirmar, a partir disso, que o sistema carcerário atual se aproxima muito dos conceitos estabelecidos pelo estudo do *panoptismo* e caracterizar as penitenciárias, de acordo com o pensamento de Foucault, como um laboratório de poder, onde os mecanismos de observação interferem diretamente no sujeito, podendo, inclusive, alterar comportamentos, temporariamente ou até definitivamente. Como essas relações de poder produzem saberes e vice-versa, o estudo desses saberes – cartas escritas na prisão, por exemplo – permite investigar os mecanismos utilizados para a manutenção do poder e as relações de força que esse processo implica.

Considerando esses aspectos, é missão do próprio pesquisador virar seus holofotes para os discursos que, historicamente, foram ocultados, abafados, silenciados, porque não interessavam à ideologia dominante ou ameaçavam sua hegemonia. E é justamente a isso que este artigo se propõe, a partir de agora, com

a análise de cartas escritas por detentas e ex-detentas da Penitenciária Feminina de Ribeirão Preto.

DAS CARTAS

O estudo que deu origem a este artigo analisou dezoito cartas de detentas e ex-detentas da Penitenciária Feminina de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, a pouco mais de trezentos quilômetros da capital do Estado. Essas cartas faziam parte de um conjunto de mais de duzentos relatos gerados a partir do programa de reintegração social Liberdade Consciente, que teve início no presídio em março de 2004 e vigorou até o início de 2007. Na época, o governo paulista alegou, como motivo para a extinção, a necessidade de realizar mudanças estruturais no sistema penitenciário.

Preocupada com o alto índice de reincidência criminal, a diretoria daquele presídio decidiu implantar o programa, que consistia em promover dinâmicas de grupo, reuniões, diálogos, para que as presas, tão logo saíssem do presídio, conseguissem se readaptar à vida fora da prisão. Participavam do programa as detentas que estavam com pedidos de liberdade condicional ou de inserção no regime semiaberto protocolados, aguardando a decisão do juiz.

Durante os encontros do Programa Liberdade Consciente, havia orientações de psicólogos e assistentes sociais, que buscavam abordar temas com os quais as presas teriam contato assim que fossem libertadas, como dificuldade financeira, problemas para conseguir trabalho, restabelecimento de laços familiares, discriminação, proximidade com as drogas e possibilidade de reincidir na criminalidade.

Como aquelas mulheres privadas da liberdade esperavam que a vida fosse recomeçar fora do presídio? Quais eram seus sonhos? Essas eram algumas das perguntas que os profissionais que coordenavam o programa faziam, e as presas respondiam, na maioria das vezes, escrevendo. Confeccionavam cartas, que eram entregues à diretoria da Penitenciária Feminina, em que constavam resumos das histórias pessoais de cada uma e relatos sobre a entrada para o tráfico de drogas ou sobre o cometimento de outros delitos e como desejavam levar a vida após o juiz lhes conceder a liberdade.

Quando livres, as ex-detentas escreviam novas cartas, para informar aos coordenadores do Liberdade Consciente as facilidades e dificuldades encontradas no processo de readaptação ao meio social. As coordenadoras do programa guardavam os endereços das detentas que deixavam o presídio e, alguns meses depois,

por meio de carta, pediam notícias. Na maioria dos casos, as ex-participantes do Programa respondiam, também por carta.

Todos os relatos, de detentas e ex-detentas, eram depositados em uma pasta, para que fosse permitido, mesmo à distância, um acompanhamento da evolução de cada uma delas no processo de readaptação à sociedade.

De todos os relatos, vinte e quatro foram inicialmente recolhidos para o estudo, dos quais dezoito foram definitivamente selecionados, por conterem elementos considerados relevantes para a proposta de pesquisa. Nessas cartas, as presas discursam, entre outras coisas, sobre o arrependimento e o desejo de abandonar o crime, a vontade de voltar a morar com a família, o objetivo de arrumar um emprego depois de sair da prisão e suas pretensões em frequentar, novamente, a escola.

Para efeito específico deste artigo, o objetivo será observar nos relatos, por meio de uma análise discursiva, de acordo com a linha francesa de Foucault e Pêcheux, como o controle social é exercido para garantir a circulação de determinados saberes e forçar uma mudança de formação discursiva – do crime para as práticas aceitas socialmente –, de que forma esse controle é reconhecido pelas presas e como elas o reproduzem ou a ele resistem.

DA ANÁLISE

A análise das dezoito cartas recolhidas na Penitenciária Feminina de Ribeirão Preto, durante a vigência do Programa Liberdade Consciente, possibilitou extrair os seguintes movimentos discursivos: 1) Mudança de formação discursiva: do crime para Deus-Família-Trabalho; e 2) O presídio como escola.

MUDANÇA DE FORMAÇÃO DISCURSIVA: DO CRIME PARA DEUS-FAMÍLIA-TRABALHO

Os sujeitos que enunciaram nas cartas, principalmente as escritas no interior do presídio, fizeram poucas menções ao dia a dia da detenção, às suas relações com outras presas e com os funcionários e à dificuldade de sobrevivência naquele ambiente. A maioria dedicou quase toda a sua escrita a replicar sentidos dominantes de religião, família e trabalho. Essa formação discursiva, na qual esses sujeitos discursivos se inserem a partir da prisão, passa a representar uma esperança de salvação e um recomeço de vida inquestionável, zerado, com o crime apagado, como se pudesse ser extinto da história de vida de cada detenta.

Na maioria dos casos, os sujeitos reproduzem sentidos dominantes e, poucas vezes, há tentativas de romper com isso por meio das cartas, como, por

exemplo, fazer falar um dizer de denúncia contra a opressão do sistema. Nas vezes em que isso parece que vai acontecer, há um corte abrupto, uma mudança repentina de formação discursiva, e o que se percebe é que tanto os dizeres do crime quanto de denúncia às condições do presídio são abafados, dando lugar a dizeres de agradecimento.

Nota-se, ainda, que a estratégia discursiva dos sujeitos é quase que totalmente fundamentada no discurso religioso. A maioria justifica a entrada para o crime por influência de más companhias. Depois, procura se mostrar arrependida e pede perdão, clamando por mais uma chance de viver em sociedade. Para que a convivência aqui fora, então, seja possível, assim que o sujeito for libertado, é necessário comprovar que houve sua total “conversão” ao discurso com suas práticas dominantes. Assim, os sujeitos procuram convencer seus interlocutores de que podem mudar de vida, de que podem se adequar às posturas aceitas como corretas pela sociedade e aos valores consolidados sócio-historicamente pelo sistema capitalista. Mas, sem a influência de Deus, isso se torna praticamente impossível. Em outros termos, ratificam a ideia de que o sistema prisional foi capaz de reeducá-las em acordo com a cosmovisão dominante.

Percebe-se, também, um silenciamento do crime. Os sujeitos, geralmente, se referem ao delito a partir do número do Código Penal correspondente ao tipo pelo qual foram condenados. Por exemplo: “Fui pega no 12” ou “Estou no artigo 157”. Quando há referências ao crime, são feitas de forma branda. Isso indicia que os sujeitos reconhecem os códigos dominantes em uma de suas formas mais elaboradas de controle e coerção, o sistema legal. Esses aspectos aparecem em quase todas as cartas.

Partindo para os relatos, na carta 1, por exemplo, o sujeito procura construir-se com uma autoimagem de mulher que se doa aos filhos, religiosa e trabalhadora. Isso pode ser observado nas seguintes recortes: “até a idade de 14 anos eu fui uma menina que trabalhava na *rossa* (sic), era crente”; “comecei a *trabalha* (sic) de doméstica”; “não tive medo, continuei na luta, até de boia-fria eu tentei, até que um dia fui trabalhar de *camareine* (sic) em um hotel perto da rodoviária”.

Esses recortes demonstram a construção de um sujeito que nunca deixou de buscar emprego, o que o coloca em uma posição de trabalhadora responsável, incansável e dedicada, ao mesmo tempo em que colada ao estereótipo de mulher da classe trabalhadora.

Se houve algum culpado para que esteja preso, esse culpado é a sociedade. Como pode ser notado em “eu queria *volta* (sic) a viver *mais* (sic) a sociedade não deixou”, ou então, “aí fui presa outra vez, daí para cá só deu *desaserto* (sic) em

minha vida”. Aqui, pode-se perceber um apagamento das razões que justificam sua prisão, pois o sujeito não faz emergir, pelo texto, indícios sobre o crime cometido. Todavia, a capacidade de culpabilizar a sociedade demonstra que ocorreu certo tipo de consciência da exclusão social decorrente da concentração de renda e ausência de educação formal – o que o discurso dominante faz questão de ocultar, responsabilizando única e exclusivamente a pessoa em situação de crime. O sucesso ou o fracasso são responsabilidades individuais no capitalismo liberal, portanto, descontextualizados.

A todo o momento em que o sujeito se depara com seu crime, usa artifícios para despistar o leitor, que simultaneamente é o sensor, uma vez que escreve dentro do sistema prisional para aqueles que o controlam, como, por exemplo: “*comesei* (sic) a conhecer outro tipo de pessoas que *era* (sic) muito *deferente* (sic) da minha vidinha da *rossa* (sic), comecei aí a sair de noite, conhecer rapazes, *deferente* (sic), bom, resumindo, fui mãe com 20 anos, fui pra cadeia com 23 – 1973, saí com 30 – 1981 [...]”.

Observa-se que, provavelmente, o motivo que tenha justificado sua prisão esteja ligado a essas amizades diferentes, que o sujeito discursiviza na adolescência, mas isso não é confirmado, por causa da expressão utilizada no texto. Ao escrever “bom, resumindo”, o sujeito demonstra que não irá se aprofundar, não contará detalhes sobre os momentos em que esteve envolvido com a criminalidade ou confessará com todos os termos o que fez. O uso desse termo cria um efeito de síntese máxima das lembranças. O sujeito faz aparecer sentidos de desligamento total do crime, o que mostra ter havido uma mudança de formação discursiva, adequando-se ao sistema.

Mais à frente, o sujeito antecipa a imagem que começou a construir acima, a de alguém preocupado com o trabalho, com a família e temente a Deus. É importante destacar que o sujeito se ampara em três aparelhos ideológicos do Estado – emprego, família e religião –, consolidados historicamente e aceitos socialmente como meios pelos quais a ideologia dominante se dissemina enquanto projeto amplo de educação reprodutivista.

Inscrevendo-se como capturado pela ideologia dominante e realizador dela, filiando-se a uma memória discursiva que confere aos aparelhos ideológicos de Estado um *status* de que podem produzir mudanças, de que podem permitir um recomeço da vida em sociedade, um recomeço em que o crime tenha sido zerado, apagado, o sujeito replica sentidos aceitos socialmente e, mais, diz, admite que o sistema prisional foi capaz de reeducá-lo.

Ao se referir a Deus, por exemplo, busca um argumento inquestionável para dizer que é possível, sim, renovar-se após deixar a penitenciária. O sujeito procura, também, trazer Deus para o contexto familiar, para que não haja dúvida nenhuma de que a felicidade será plena depois de ganhar a liberdade. Os recortes a seguir revelam isso: “ela [a filha] tem um pequeno problema que, para os homens é *difício* (sic) *mais* (sic) para Deus não é nada, eu confio nele e sei um dia eu e minha fé vamos *venser* (sic)”; “nós vamos *venser* (sic) se Deus *quizer* (sic) e ele quer”.

Na carta 2, sobressai o desejo de zerar o crime, de uma reintegração perfeita com a sociedade, após sair da prisão. A recorrência aos sentidos dominantes de família e trabalho pode ser percebida nos seguintes recortes: “é triste viver *lonje* (sic) das pessoas que amamos”; “dar educação para meus filhos e *guiar eles* (sic) pelo caminho do bem”; “tenho uma família maravilhosa lá fora que me espera e não quero nunca mais *envergonha eles* (sic)”; “estou *amaziada* (sic) *a* (sic) 20 anos”; “hoje meus pensamentos são os melhores, sair, arrumar um serviço, *ergue* (sic) a cabeça”; “ter minhas filhas de volta e fazer para elas tudo o que estiver no meu alcance *paque* (sic) um dia elas *possa* (sic) se orgulhar de mim” e, finalmente, “só me resta a liberdade para provar para muitos que mudei e vou ser feliz perto da minha família”.

Com esses recortes, o sujeito encara como naturais e evidentes os sentidos produzidos pela ideologia dominante, como o de que é vergonhoso ser detenta e de que o caminho do bem, representado pela proximidade com a educação e pela distância da criminalidade, deve ser aceito. Ao replicar esses sentidos, desfilando-se da formação discursiva do crime e filiando-se a outras formações discursivas, a dos aparelhos ideológicos de Estado, o sujeito espera se convencer, mais facilmente, de que realmente mudará seu comportamento assim que sair do presídio. Essa pretensão de reintegrar-se perfeitamente com a sociedade é referendada, instituída de forma inquestionável, pela figura de Deus. Nos recortes: “e tenho fé em Deus que vou *supera* (sic) tudo isto e fazer vida nova” e “meu marido é trabalhador graças a deus”, isso pode ser notado. Por outro lado, a escrita revela a total adesão do modelo de família, a partir do conceito de maternidade enquanto central à mulher-mãe.

De acordo com a teoria de Pêcheux (1995), permite-se dizer que os sujeitos são capturados pela ideologia dominante. Ao entrarem para o crime, os sujeitos romperam com sentidos aceitos socialmente, desviando-se de comportamentos legitimados como corretos. Diante disso, a função da prisão é fazê-los retornar ao lugar tido como óbvio pela ideologia dominante.

Já Foucault (1999) explica essa questão a partir do exercício do poder por meio de um saber. Nesse caso, a dominação é possível quando se evoca o conjunto Deus, família e trabalho – além do modelo de mulher-mãe-esposa. Fazer com que os sujeitos-detentos falem sobre esse conjunto, difundam-no e espalhem-no é função do sistema prisional, para que o controle sobre os discursos se consolide. Assim, para Foucault é a produção de palavras e atos (representados pelas cartas), a partir de um saber circulante (que o recomeço é possível por meio da família, do trabalho e de Deus) que garante a ramificação e consolidação do poder (sistema prisional e educação informal ou para o trabalho), produzindo indivíduos dóceis e úteis ao sistema (detentos e ex-detentos).

Essa estratégia discursiva continua perpassando os relatos. Na carta 3, ao falar da prisão, o sujeito também silencia o crime cometido. O sujeito identifica o delito apenas com um número, referente ao artigo do Código Penal no qual foi condenado, conforme a formulação: “Me encontro em cárcere privado, aproximadamente no artigo 157”. A expressão “cárcere privado” é usada para amenizar a situação em que se encontra, ou seja, pelo efeito ideológico, apaga termos como prisão, presídio, sistema penitenciário, detenção, produzindo um efeito de abrandamento em relação ao lugar e à condição em que o sujeito se encontra.

Em outro trecho, o sujeito escreve: “Procurei ser independente da pior forma possível”. Construído dessa forma, o enunciado apaga as pistas sobre o crime cometido, o que para o sujeito é possível dizer de si, anotando algo sobre seu desejo de independência – algo que é desejável e aceito socialmente –, mas ressaltando que foi “da pior forma possível”, o que silencia o crime, como foi visto em Orlandi (1992), o delito, a infração.

O dizer sobre o crime é impossível para esse sujeito, considerando a formação discursiva em que está inserido, a qual é resultado das formações ideológicas provenientes das classes dominantes e seus aparelhos ideológicos. Como nas formações discursivas os sentidos são naturalizados, mas estão em errância o tempo todo, o sujeito, ao migrar de uma para outra – do crime para Deus-Família-Trabalho –, acredita ser possível promover o apagamento de um passado ligado ao crime. O “pagamento”, por meio da submissão ao controle da prisão, representaria o “apagamento” dos delitos. Na religião, seria o perdão de Deus; na família, a adesão à maternidade; no trabalho, a busca pelo emprego.

Na carta 5, o sujeito até inicia uma tentativa de expor o que acontece no interior da prisão, do desconforto de estar preso, mas só inicia. Ao perceber que aquilo que está enunciando pode representar a entrada em um terreno perigoso diante dos tentáculos de poder do sistema prisional, que impõe certos sentidos

em detrimento de outros e submete seus moradores a um jogo ideológico próprio, o sujeito recorre a Deus como um salvador, que vai livrá-lo desse desconforto e desse sofrimento.

No recorte destacado a seguir, o sujeito começa dizendo que a prisão é um lugar triste, mas, logo em seguida, rompe com esses sentidos e recorre, imediatamente, à figura de Deus: “[...] tudo o que eu mais queria nesse momento era não ver ninguém das minhas companheiras nesse sofrimento. Aqui a gente sabe qual é o dia a dia de cada uma nesse lugar triste. O que me *feiz* (sic) mais bem nesse lugar foi também que eu aprendi a me apegar a Deus, porque eu não dava valor *mais* (sic) hoje eu tenho só de agradecer por tudo que Deus está fazendo na minha vida. Cada amanhecer, cada anoitecer. E agradecer a Deus pois o tempo que fiquei *preza* (sic) nunca arrumei *eni mizade* (sic)”.

Nota-se que o sujeito rompe abruptamente com os sentidos de sofrimento para inscrever sua escrita no discurso religioso, ou seja, retorna ao que seria, imaginariamente, um dizer aceito no âmbito sócio-histórico, repetindo efeitos de agradecimento. O que poderia ser uma revolta anteriormente, quando ele começa a falar sobre o desconforto da prisão, vira resignação, aceitação, um sinônimo de “amém”. Chega ao ponto de comparar a cela onde vive com as outras presas, espaço que costuma ser apertado e desconfortável, a uma família em que reina a harmonia. Aliás, no recorte em que o sujeito faz referência a isso, aparece o termo “moro”, do verbo morar: “a *sera* (sic) que eu moro consideramos uma família”.

Por outro lado, demonstra também o quanto a resistência pode ser realizada de dentro do discurso dominante, ou seja, os termos família, irmã e, por vezes, mãe são apreendidos do modelo cristão-burguês e reinventados com sentidos próprios ao mundo das pessoas em conflito com a lei.

Logo abaixo, há uma nova tentativa de dizer sobre os problemas da prisão – “esse lugar (sic) eu sentir muita falta das pessoas que eu amo, porque esse tempo perdido que estou passando aqui não volta +, então na hora em que eu ganhar a minha tão sonhada liberdade eu quero *da* (sic) todo o amor para a minha filha e fazer ela a filha + feliz do mundo” –, mas, novamente, traz ao texto sentidos de aceitação e agradecimento: “E agradecer todos *voceis* (sic) da direção da penitenciária, não tenho nada a reclamar de *nem um* de *voceis* (sic). Só tenho agradecer. Fiquem com Deus, que estou com ele”.

Na carta 9, o sujeito diz estar arrependido e procura mostrar-se dessa forma durante todo o texto, apresentando-se, de acordo com Foucault (2002), como dócil e útil, e dizendo que, a partir do momento em que for libertado, não mais causará, por meio do crime, problemas à sociedade.

Toda a carta demonstra, também sob o olhar de Pêcheux (1995), a constituição desse sujeito dentro de uma ideologia dominante. Mesmo enfrentando um dia a dia complicado, com o pai alcoólatra e violento, o sujeito relata que nunca faltou nada em casa e que sempre teve tudo o que era importante para sua sobrevivência. Esse dizer é típico da ideologia capitalista amalgamada com o cristianismo ocidental, em que o “ter tudo” representa estar cercado de valores materiais e que o macho cumpriu o papel de provedor.

Nota-se que esse sujeito não considera características como a harmonia familiar, o respeito e o carinho entre os habitantes de uma mesma casa como fatores indispensáveis à vida e à constituição do lar. Uma mostra disso é que o sujeito afirma não entender muito bem as próprias atitudes, já que vivia em boas condições financeiras. A partir dessa concepção, só entra no crime quem atravessa condições financeiras desfavoráveis; só os pobres podem ser criminosos. Outros fatores são desconsiderados. O conforto e os bens de consumo já seriam, em tese, suficientes para evitar comportamentos que transgredissem os valores sociais, o que o inscreve na ideologia do capital patriarcal, uma vez que se naturaliza a violência do macho provedor, tornando-o inquestionável face à submissão feminina.

Isso pode ser observado no seguinte recorte: “[...] sou de 1 família de *clase* (sic) média, meus pais sempre *dedicou* (sic) a vida deles a mim e aos meus 4 irmãos, a *rasão* (sic) pela qual eu entrei para esta vida é sem 1 sentido e sem 1 porquê, dentro da casa de meus pais eu sempre tive de tudo e nunca faltou nada nem para mim e nem para meus irmãos”. Como sua entrada e a dos irmãos no crime foge, portanto, à questão da posse material, fica difícil, para esse sujeito, achar uma explicação para o que considera um comportamento transgressor.

O PRESÍDIO COMO ESCOLA

Se nas cartas escritas dentro da Penitenciária Feminina de Ribeirão Preto foi possível perceber a mudança/adaptação de formação discursiva provocada pela inserção no processo educativo reprodutivista do sistema prisional, nos relatos de fora da prisão, de sujeitos discursivos que se colocam na condição de ex-detentas – passaram um período no cárcere, mas ganharam a liberdade –, há o esforço de classificar o presídio como escola, reforçando sentidos da ideologia dominante, de que o portador do saber e da verdade é o representante do sistema. Nesse contexto, os coordenadores do Programa Liberdade Consciente se comparam à figura do professor, que impõe determinado conhecimento que precisa ser assimilado, não

posto em diálogo, não questionado, mas aceito como o único caminho possível, a ser aceito e reproduzido, a verdade.

Na carta 14, destaca-se a forma como o presídio é apresentado. De acordo com o sujeito, existem dois lados dentro da penitenciária: o do bem e o do mal. Entretanto, apenas o do bem é valorizado e caracterizado. O do mal é apenas citado, sem detalhamento. Assim, conhece-se mais do “céu” do que do “inferno”, que deve ser negado, uma vez que é ocupado apenas pelos resistentes meliantes. Esses fatores podem ser facilmente observados quando o sujeito diz sobre as pessoas de quem ele tem saudades, identificando-as como se fizessem parte de uma trupe do bem.

Esta carta apresenta o sistema prisional como educador: “porque é de pessoas como vocês que o sistema precisa, porque vocês *exerce* (sic) o lado humano de vocês, e nos trata como tais”; “não *sai* revoltada, porque tanto aí quanto em Pradópolis encontrei funcionários de bons corações, até as escoltas, que todos reclamam, eu fiz feliz” e “felicidades a vocês, até qualquer hora, para trocarmos ideias, do lado de fora é claro, se ‘Deus’ *quizer* (sic)”.

Um desses funcionários, citados no texto, é a professora formal, que representa o aprendizado proporcionado pelo presídio. “Sabe, a professora [...] me dizia que não me dava parabéns, porque eu não escrevia em cima da linha, nunca uma professora tinha notado isso, e eu disse para ela, e ela achou graça, e me dizia que tinha sido falha das professoras”. Por essa observação, é possível extrair que, se a escola aqui fora falhou, a do presídio não, já que foi decisiva na correção dos erros desse sujeito.

Essa forma de dizer remete ao conceito de *panoptismo*, abordado por Foucault, em que o presídio é visto como um sistema que educa, por meio da observação constante dos encarcerados e da organização dos corpos no espaço da prisão. Em *Vigiar e punir* (2002), Foucault traça todo um histórico das maneiras usadas para aplicar o castigo nos prisioneiros, demonstrando como os antigos métodos de tortura foram, aos poucos, substituídos por vigilância, entendida como uma forma de aplicar a pena que faz o sentenciado se dobrar às exigências do poder mais facilmente, já que o *panóptico* funciona como um controle constante. A observação inflexível permite um maior controle das ações de cada sentenciado e, conseqüentemente, do acesso deles às práticas discursivas.

Neste, não foi por acaso que as cartas foram implementadas no sistema carcerário, uma vez que atingia o controle da subjetividade a ponto de poder produzir provas do “acerto” ou do “erro”. Todavia, a reprodução por escrito do “acerto” pode escamotear formas sutis de resistência.

Por isso, nas tentativas de dizer sobre os problemas do presídio, o sujeito dessa carta ameniza, como ao se referir ao “cadeião”, que pode parecer um termo pejorativo, mas vem acompanhado de “risos”, o que parece representar, portanto, um discurso interiorizado pelos participantes do sistema e que se pretende oculto aos de fora. A outra tentativa está no final do texto: “esses lugares, onde a maldade está presente sem fim”. Não há, no entanto, uma continuação. O texto termina neste ponto, e fica-se sem saber quais são as tais maldades ou quais são os lugares em que a maldade está presente, posto que fazem parte do “inferno”. Como o termo “lugares” está no plural, poderia indicar mais de um lugar ou outros lugares, como o próprio ambiente externo ao cárcere, e não exclusivamente a prisão.

Esse sujeito, então, silencia o lado crítico do presídio. Há um abafamento. Uma mostra disso é que, apesar de pintar o sistema como educador, bom, recuperador, ele não quer voltar para lá: “para trocarmos idéias, do lado de fora é claro”. Mais um indício que pode ser destacado é que, mesmo passando por um sistema que, segundo o sujeito, teria sido benéfico, não houve uma recuperação plena: “e que um dia serei uma pessoa renovada”. O verbo no futuro – “serei” – indica que essa condição não se realiza no presente. O sujeito (ainda) não é uma pessoa renovada, apesar de o texto tentar passar uma imagem contrária às coordenadoras/sensoras do Programa Liberdade Consciente. Os olhos do poder exercido pelo sistema prisional sobre o relato impedem certos dizeres de denúncia e crítica e impõem, fortemente, aquilo que se pode e se deve dizer.

Na carta 17, o presídio é comparado, mais uma vez, a uma escola. Há um apagamento absoluto de qualquer assunto que possa comprometer o sistema, o que é demonstrado quando a autora escreve: “E das minhas piores horas eu pude aprender somente coisas boas”. Novamente, nessa carta, pode ser retomado o conceito de *panoptismo*, abordado por Foucault (2002), que remete o interlocutor a um sistema que educa, exerce controles internos, confere subjetividade e não mais reprime o crime com violência, com o suplício do condenado, embora isso não pareça estar totalmente eliminado. Todavia, o projeto em análise prioriza o controle das ideias com base no controle do espaço, em detrimento da violência física.

Esse sujeito deposita, também, grande energia em replicar sentidos de agradecimento. Além de fazer referência aos funcionários da penitenciária na primeira parte do texto, ele ainda dedica praticamente a metade final da carta só para essa finalidade. E, antes de arrematar com o desejo de que Deus os ilumine, procura exaltar seus atributos: “Obrigada por serem tão profissionais e tão humanas ao mesmo tempo”, como se uma coisa não fosse possível sem a outra. Aqui, o sujeito

deixa transparecer que as funções do presídio poderiam não parecer tão humanas anteriormente, quando ainda não as conhecia, mas os funcionários demonstraram o contrário, ou seja, o controle físico da prisão não é inexistente, mas substituído por outro controle.

Portanto, não existe nada nessa carta que possa romper com esses sentidos. Esse sujeito faz prevalecer apenas aqueles ligados à satisfação por estar livre e ter convivido com pessoas com as quais considera que aprendeu muito. Parece que, depois de ter enfrentado o inferno do crime, esse sujeito entrou no paraíso pela porta da prisão, o que demonstraria, segundo Foucault (2002), a eficiência do panóptico.

Já na carta 18, uma característica a ser observada é que o sujeito abre uma polissemia para o termo “liberdade”. Primeiramente, a liberdade é vista como a saída da prisão. E, em um segundo momento, como um livrar-se das lembranças amargas do período em que morava no presídio. Esse sujeito demonstra que, mesmo que a primeira liberdade tenha chegado, a segunda ainda não se firmou. As recordações do passado e os sofrimentos pelos quais passou ainda o torturam, o que faz com que ainda esse sujeito esteja “preso” a elas, mesmo gozando de uma liberdade física. Isso demonstra que esse sujeito põe em confronto duas formações discursivas: uma proveniente da ideologia dominante, que possibilita ao sujeito acreditar que a felicidade chega apenas com o fato de ter saído da prisão, e outra que questiona essa teoria, que percebe que a ideologia dominante promove exclusões.

Esse segundo sentido de liberdade, porém, ainda fica abafado no dizer desse sujeito. Ainda não é possível falar amplamente sobre ele. É mais fácil replicar sentidos da ideologia dominante, por ora, do que seguir pelo caminho mais doloroso de tentar romper com eles. Percebe-se, portanto, que, ao se referir ao seu sofrimento, o sujeito não o liga às condições internas do presídio, mas ao fato de ter se separado da família: “*Foram* (sic) muito o sofrimento que eu passei aí dentro. Principalmente a falta que a família faz, ficar longe do filho então é quase insuportável”.

É por meio do desligamento do mundo que esse sujeito discursiviza o sofrimento, e não por meio da ligação ao poder e ao controle, que caracterizam o sistema prisional. Pelo contrário, a prisão é vista como uma experiência positiva, que possibilita o aprendizado. O enunciado a seguir indica um sujeito que não demonstra vergonha por ter passado pela condição de detento: “Não tenho vergonha ou receio de expor minha vida nesse período de sofrimento, afinal, faz parte da minha vida e que sirva de lição também para outras pessoas, apesar de que às vezes só aprendemos com o erro”.

Nessa carta, não há a preocupação de silenciar o passado. Esse percurso discursivo, no entanto, tem um preço. Ao assumir sua condição, o sujeito enfrenta uma dificuldade maior em ter de encarar a sociedade, com seus sentidos pré-construídos, seus mecanismos ideológicos que enxergam no ex-detento alguém que rompeu com os comportamentos aceitos como legítimos e corretos, ou seja, uma sociedade que acaba também trazendo sofrimento, porque fecha o ex-detento atrás das grades do preconceito: “Muitos ficam felizes quando um reeducando ganha sua liberdade e volta para a sociedade, outros, nem tanto, nesse meio tempo para cá passei por muitas aprovações, preconceito e desconfiança das pessoas nos lugares em que chego, curiosidades de muitos, ou seja, das especulações de como é o cotidiano em uma penitenciária ou em uma cadeia”.

Interessante notar que, quando diz sobre essas relações, o sujeito usa o termo “reeducando”, para se referir a si próprio, o que provoca um efeito de abrandamento, fortalece a luta para ser aceito na vida em sociedade e remete, mais uma vez, à prisão com uma ideia de um sistema educador. Essa nomenclatura, “reeducando”, pode, na visão desse sujeito, contribuir positivamente para reduzir os julgamentos sobre as condutas de pessoas que acabaram de sair da prisão em comparação com termos como “ex-detento” ou “ex-presidiário”. O sentido que ele tenta produzir com “reeducando” é o de alguém que está tentando, a partir do momento em que foi preso, readaptar-se às posturas consagradas pela sociedade em suas veias discursivas reprodutivistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo a proposta de analisar cartas de detentas e ex-detentas a partir da linha francesa de Análise do Discurso, considerando o objetivo de observar, por meio de dezoito relatos escritos durante a vigência do Programa Liberdade Consciente, na Penitenciária Feminina de Ribeirão Preto, como funciona o processo educativo na prisão para garantir a circulação de determinados saberes em detrimento de outros, além de como as detentas reconhecem o padrão social de controle e se elas o reproduzem ou a ele resistem, é necessário lembrar que os interlocutores das cartas, nesse caso específico, são as coordenadoras do sistema prisional, representantes do Estado, o que condiciona os dizeres.

Se tais cartas fossem direcionadas a familiares, amigos ou representantes do crime, os movimentos discursivos tenderiam a resultar em textos diferentes, com outros dizeres possíveis. Segundo Orlandi e Rodrigues (2005), o dizer de um sujeito sempre se sustenta em outros dizeres, visando, também, produzir efeitos em seu

interlocutor. Os dizeres, portanto, variam dependendo da relação de poder que o interlocutor mantém com o sujeito, o lugar social de quem diz e de quem ouve.

A autora explica que esse processo ocorre porque o sujeito constrói uma imagem do outro e de como o enunciado será recebido e entendido pelo interlocutor. Ela afirma que os sujeitos antecipam, ao enunciar, a possível reação ou compreensão do interlocutor. Com essa antecipação, também se esforçam para produzir determinada imagem no interlocutor, ou seja, fazer com que o interlocutor enxergue o sujeito conforme o sujeito deseja ser visto.

Com base nesses pressupostos e olhando para as cartas selecionadas para análise, é permitido afirmar que, como o interlocutor das cartas é representado pelo Estado, os sentidos que circulam nos relatos, em sua maioria, são os propagados pelo poder e pela ideologia do sistema. Não há espaço para o rompimento com os discursos estabelecidos, nem mesmo nas cartas escritas por ex-detentas, fora do presídio.

Os sujeitos procuram convencer seus interlocutores de que podem mudar de vida, de que podem se adequar às práticas aceitas como corretas pela sociedade, aos valores consolidados pelo sistema capitalista patriarcal. Assim, considerando a materialidade discursiva em questão – cartas escritas na Penitenciária Feminina de Ribeirão Preto, entre 2004 e 2007, durante um programa de reintegração social –, reconhecem e reproduzem, em sua grande maioria, o padrão social de controle, ditado por uma instituição vista como educadora, a partir da vertente tradicional, no caso, o presídio, e difundida no âmbito da formação discursiva Deus-Família-Trabalho.

Não se pode esquecer, no entanto, que a adesão ao discurso dominante e sua reprodução podem fazer parte apenas de uma estratégia de convencimento para facilitar sua existência dentro da penitenciária e os trâmites para sua “liberdade”, o que demonstraria que o que parece resignação pode ser resistência; o que parece obediência pode ganhar sentidos de esperteza; o que parece aceitação pode ter contornos de dissimulação, inquietações que podem motivar novos estudos sobre o tema em meio à trama da reincidência criminal ou não, problemas que podem gerar uma ampla discussão, em uma perspectiva dialógica de ciência e educação. Haja controle discursivo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FOUCAULT, Michel (Org.). *Foucault: a critical reader*. New York: Basil Blackwell, 1986.
- . *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- . *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GUERRA, Vânia Maria Lescano. O legado de Michel Foucault: saber e verdade nas ciências humanas. In: NOLASCO, Edgar Cezar; GUERRA, Vânia Maria Lescano (Org.). *Discurso, alteridades e gênero*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.
- ORLANDI, Eni. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.
- . *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- ORLANDI, E. de L. P.; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2005. v. III.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

Recebido para publicação em 13/08/2013. Aceito para publicação em 12/02/2014.