

MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM CARTAS DE INTERNAS DE TRÊS LAGOAS – MS: REFLEXÕES SOBRE ESCRITA E ENSINO-APRENDIZAGEM

Daniele Cristina SCALIANTE¹
Celina Aparecida Garcia de Souza NASCIMENTO²
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
daniele_scaliante@hotmail.com
celina_ufms@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apontar possíveis efeitos de sentido em cartas de mulheres internas do Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas – MS, e, numa comparação entre o espaço prisional e o escolar, problematizar a função que a escrita (não) assume em ambos. Para tanto, temos como hipótese que no espaço escolar os sujeitos não são vistos por sua singularidade, mas, sobretudo, pela uniformidade de uma padronização: do aluno e da escrita. O procedimento metodológico consta da seleção e análise discursiva de excertos de cartas escritas pelas mulheres internas a familiares, amigos ou ao (à) companheiro (a). O arcabouço teórico fundamenta-se nas contribuições da Análise do Discurso de linha francesa inaugurada por Pêcheux (1997), bem como numa interface com a Linguística Aplicada de perspectiva discursivo-desconstrutivista; tratamos das questões discursivas da sala de aula em Coracini (2010 e 2011) e Orlandi (2008); ainda, para falar sobre sujeito, discurso, relações de poder, subjetividade e escrita de si, baseamo-nos no filósofo Foucault (1995, 2006a, 2006b). Desse modo, a análise indica que pela perspectiva escolar, a funcionalidade da escrita é restrita, pois desconsidera no processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os sujeitos e seu discurso, que por sua vez, estão inseridos num contexto sócio-histórico-ideológico.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; ensino-aprendizagem; subjetividade.

1. Introdução

O espaço escolar concentra, atualmente, um considerável número de pesquisas e discussões que apontam ora para o papel do professor em sala de aula, ora para o aluno e, concomitantemente, para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, dados de avaliações externas aplicadas nas escolas indicam índices que buscam (des)construir uma imagem de precariedade do ensino e, ainda, discursos simulam avanços que produzem a escamoteação de uma (discutível) realidade vivenciada por diversos estados brasileiros³.

¹ Pós-graduanda do Programa de Mestrado em Letras, *Campus* de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

² Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ A esse respeito, trazemos a publicação de 27 de setembro de 2013, intitulada “Índice de analfabetismo para de cair e fica em 8,7%, diz Pnad” a fim de ilustrar o quadro brasileiro de educação com a seguinte informação: “A taxa de analfabetismo no Brasil parou de cair. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada nesta sexta-feira (27), em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas”. A partir de tal publicação, que aqui representa um discurso que atravessa o cenário educacional brasileiro, interpretamos que o ensino de nosso país é representado por supostas transformações e melhorias, quando, na realidade, estudos apontam para a delicada situação que atinge diversos estados. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html>>. Acesso em: 01 dez.2013. 18h21min.

Contraditoriamente, discursos sobre “dificuldades de aprendizagem”, “formação de professores”, “indisciplina”, entre outros, constituem esse espaço e, assim, pesquisadores buscam possíveis (e ilusórias) “soluções”, tentando discutir os aspectos mencionados.

Uma característica atravessa esse cenário de contradições, pois na tentativa de estabilizá-lo, surgem, constantemente, “receitas, prontuários e diagnósticos” acerca do processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que diversos fatores atravessam tal questão – como a insatisfação dos professores quanto à remuneração e condições de trabalho, salas superlotadas, má formação, entre outros –, mas que aqui, não serão tomados a finco.

Não obstante, ao falarmos de reflexões sobre escrita e ensino-aprendizagem, torna-se relevante destacar o apego exacerbado de professores a práticas, materiais e concepções que são legitimadas em sala de aula. A nosso ver, essa cristalização – de metodologias, materiais didáticos, conceitos –, atrelada às pesquisas atualmente desenvolvidas, bem como aos índices das avaliações externas realizadas nas unidades escolares de todo o país, atribui o “fracasso escolar” ora ao aluno, representado enquanto sujeito incapaz, carente, cheio de dificuldades, ora ao professor, que por sua vez, é representado enquanto ineficiente e ainda, como insatisfeito.

Esse cenário aqui brevemente apresentado constitui este trabalho, uma vez que temos como objetivo apontar possíveis efeitos de sentido em cartas de mulheres internas do Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas – MS, e, no liame de uma comparação entre o espaço prisional e o escolar, problematizar a função que a escrita (não) assume em ambos.

Para tanto, partimos do pressuposto de que, no espaço escolar, a escrita se torna objeto avaliativo de desempenho quando desvinculada de práticas sociais, tendo como hipótese que os sujeitos não são vistos por sua singularidade, nem pelos processos de subjetividade que os constitui, mas, sobretudo, pela uniformidade da padronização: do aluno e da escrita. Tais perguntas norteiam este trabalho: para a escola, qual o “papel” da escrita? No contexto prisional, qual a função que a escrita assume? Quais possíveis efeitos de sentido a escrita produz nesses dois contextos?

O procedimento metodológico consta da seleção e análise discursiva de excertos de cartas escritas por mulheres internas do Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas – MS, cujos destinatários são familiares, amigos ou o (a) companheiro (a).

O arcabouço teórico fundamenta-se nas contribuições da Análise do Discurso de linha francesa inaugurada por Pêcheux (1997), bem como numa interface com a Linguística Aplicada de perspectiva discursivo-desconstrutivista; para tratar das questões discursivas em sala de aula buscamos subsídios em Coracini (2010 e 2011) e nas reflexões de Orlandi (2008); ainda, para falar sobre sujeito, discurso, relações de poder, subjetividade e escrita de si, nos baseamos os pressupostos do filósofo Foucault (1995, 2006a, 2006b).

Assim, este trabalho está dividido em três partes: a primeira consta de uma breve teorização sobre alguns conceitos fundamentais – sujeito, discurso, subjetividade, escrita de si e relações de poder –; na segunda, trazemos uma sucinta discussão sobre o “papel” da escrita no espaço escolar, a fim de compará-lo ao espaço de privação de liberdade; em seguida, procedemos com a análise de dois excertos retirados de cartas escritas pelas mulheres internas, acrescida das considerações finais.

Passemos então, à discussão teórica.

2. Alguns conceitos: sujeito, discurso, relações de poder, subjetividade e escrita de si

Conforme mencionado, este trabalho está inserido no campo teórico da Análise do Discurso de linha francesa inaugurada por Pêcheux (1997), sob o qual faremos algumas considerações. Em seus estudos, empenhado em construir uma teoria do discurso, o filósofo levanta questões sobre texto, leitura e sentido, discutindo como os discursos ideológicos intervinham na prática política, para assim, atuar com criticidade sobre os estudos da linguagem desenvolvidos até então. Em seu percurso, Pêcheux (1997) descreve as fases de idealização de seu projeto, e nessas, interessa-nos destacar o conceito de sujeito. Assim, na AD-1, caracterizada por uma ideia de estrutura fechada, o sujeito é assujeitado à formação discursiva, e a língua, por sua vez, é vista sob uma homogeneidade que desconsidera as condições de produção do discurso. Já na AD-2, reconfiguram-se as construções iniciais, modificando a noção de formação discursiva que, nessa fase, é tomada de “empréstimo” a Michel Foucault (2007) e, ainda, o filósofo compreende o sujeito enquanto influenciado pelo inconsciente, incapaz de controlar tudo o que diz. Por fim, na AD-3, Pêcheux (1997) reconhece a heterogeneidade que constitui o discurso, aproximando-se da perspectiva em que se inserem os trabalhos da linguista Authier-Revuz (1990).

Embora consideremos necessária, por questão metodológica, essa rápida discussão sobre as fases da AD, cabe esclarecer que o conceito de sujeito abordado neste trabalho é o foucaultiano, que nesse caso, desloca a noção de sujeito consciente, que controla a si e aos outros, pois assume uma função, um lugar no discurso:

[...] ser um sujeito para Foucault é ocupar uma posição enquanto enunciador. Os discursos são enunciados. A unidade elementar do discurso é o enunciado. Aquilo que é ser um sujeito para Foucault é consistente com sua concepção de discurso. E podemos dizer que seu sujeito é o sujeito do discurso tal como ele o concebe. (HENRY, 1997, p. 33)

É também pela perspectiva foucaultiana que tratamos da noção de discurso, uma vez que para Foucault (1995, p. 10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que; pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Partimos da referida noção em face de que os sujeitos que escrevem – mulheres internas – estão, pelo jogo discursivo, numa arena de luta, uma vez que por meio do discurso podem ultrapassar as grades que as cercam.

Ao tratarmos da noção de discurso, é preciso nos atentar sobre as condições de produção em que emerge. Nesse sentido, Cardoso (1999, p. 39) explica que elas não compreendem somente a situação empírica em que se dão os discursos, mas, que, sobretudo, devem ser entendidas “como sua representação no imaginário histórico-social” e, ainda, mediante a consideração de que os sujeitos representam lugares determinados na estrutura social. Nesse momento, ressaltamos a importância da noção de condição de produção para analisar o *corpus* deste trabalho – cartas de mulheres internas –, bem como interligamos essa questão ao espaço escolar. Nesse sentido, a representação social que as mulheres internas ocupam em sociedade – sujeito-criminoso – constitui e atravessa seu discurso, uma vez que este é perpassado por formações imaginárias que lhes atribui imagens de si, do outro, do lugar onde estão – instituição-prisão; por sua vez, o espaço escolar, representado pela instituição-escola, também abrange sujeitos que representam lugares determinados pela estrutura social: o lugar de professor – sujeito-professor –, o lugar de aluno – sujeito-aluno. Logo, entendemos

que essas condições atravessam os discursos, e por isso, diferentes efeitos de sentido são (des)construídos em ambos os contextos.

A partir de tais reflexões, podemos falar de “sujeitos em privação de liberdade”, “sujeitos alunos”, “sujeitos professores” sem, todavia, ter em mente a noção de sujeito cartesiano, racional e assujeitado a uma estrutura. Por isso, trazemos nesse momento as relações de poder, uma vez que não compartilhamos de dicotomias como: dominante/dominado, opressor/oprimido, entre outras que considerem o poder como privilégio de uns e ausência em outros. Segundo Foucault (1979) o poder está em toda a parte, em lutas cotidianas, não em locais específicos (Instituições, pessoas). Assim, em seus estudos, o filósofo problematiza reflexões acerca do poder enquanto diluído em diferentes funcionamentos, focalizando como se dá o seu exercício nas diferentes Instituições, bem como as relações de verdade, saber e resistência que produz.

Sob tal perspectiva, refletimos que na mesma medida em que o espaço de privação de liberdade se constitui por conflitos (discursivos, ideológicos...) que são atravessados pelas relações de poder, a escola também é lugar de luta: ideológica, política... Isso porque os sujeitos-alunos e os sujeitos-professores ocupam um lugar que lhes é instituído, mas, em contrapartida, são constituídos no/pelo desejo de ultrapassar: regras, ideologias e aquilo que pode e deve ser dito – discurso pedagógico. Em outras palavras, esses sujeitos, pelos processos de subjetividade, almejam sair das “grades” que também os cercam – o professor é cercado pelas grades da autoridade atribuída à instituição-escola, que lhe determina o livro didático que deve seguir, cronogramas de atividades, entre outras, que controlam sua prática, seu discurso, sua função; o aluno, também cercado por grades, é determinado pelo sujeito-professor, que tem autoridade para lhe avaliar, o que corrobora uma escrita vazia de sentido, pois limita-se a atender ao que o professor deseja ler.

Trazemos nesse momento, o que Foucault (2006b, p. 262) entende sobre processos de subjetividade: “eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades de organização de uma consciência de si”. Tal definição permite que, ao problematizarmos a questão da escrita e do processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos sejam vistos enquanto singulares, o que desmascara a tentativa de homogeneização que perpassa o contexto prisional e o escolar – no primeiro, desejam-se indivíduos corrigidos e transformados, no segundo, a imagem de “aluno ideal” ratifica o modo como a escrita é vista nesse espaço.

Considerando que neste trabalho buscamos investigar a escrita de carta de mulheres internas como uma escrita de si, cabe aqui, citarmos que a compreendemos a partir do que aborda Foucault (2006b). Seu texto sobre a escrita de si traz em sua apresentação inicial a explicação de que constitui parte dos seus estudos elaborados em sua última etapa – ética –, voltada para as artes de si mesmo, isto é, a estética da existência e o domínio de si e dos outros, e o faz, a partir da cultura greco-romana, analisando a escrita de si enquanto confissão, meditação, memória e relato para o outro.

Assim, após essa breve discussão teórica, passamos ao próximo tópico, onde abordaremos o gesto de escrever no espaço escolar.

3. A escrita no espaço escolar: escrever para quem? Escrever para quê? Escrever o quê?

Considerada no âmbito escolar, possui a escrita determinado (e talvez unívoco) sentido – uma função avaliativa –, que por sua vez, estipula aos usuários da linguagem estratégias que

lhes confirmam a aprovação de que precisam: “passar de ano”, “resultados positivos na avaliação”... Essa visão padroniza o processo de ensino-aprendizagem e, ainda, descarta (ou reduz) as diferentes funções da escrita no contexto social. Desta forma, ainda hoje, a escola produz uma imagem de “escrita adequada”, “aluno ideal”, entre outras representações, que determinam, por meio dos muros da restrição, infinitos modelos e rótulos.

Estudos anteriores problematizam o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, o trabalho com a escrita no espaço escolar, sendo constantes reflexões que apontam para a seguinte questão: há, nesse espaço, uma escrita manipulada pela instituição-escola, que determina (e padroniza) o ensino, e, por conseguinte, os sujeitos-alunos. Por isso, este trabalho surge da necessidade de tratar das relações entre subjetividade e escrita, uma vez que (na maioria dos casos) a escola desconsidera a subjetividade e a singularidade enquanto constituinte dos sujeitos e seu discurso.

A esse respeito, iniciamos nossa discussão sobre a escrita no espaço escolar pela experiência que relata Rodrigues (2011) que, ao discutir o tema da escrita e da autoria reflete sobre três concepções de língua: como sistema, instrumento de comunicação e por fim, enquanto discurso. A autora explica que a primeira considera o trabalho com a produção escrita mediante uma concepção que é limitada aos aspectos formais e estruturais da língua; a segunda traz uma escrita menos regrada e com a visão de que o papel da língua é promover a comunicação; por fim, a terceira – da qual compartilhamos neste trabalho –, a concepção de língua como discurso, considera a escrita como prática social, e nesse sentido, contemplam os aspectos sócio-históricos sobre os quais estão inseridos os sujeitos e seu discurso.

Entretanto, Rodrigues (2011, p. 41) alerta que “a concepção de língua enquanto discurso ainda está longe de orientar efetivamente as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras no que se refere ao ensino de língua portuguesa”. Além disso, a autora explica que ao tomar enquanto produtiva essa concepção de língua, não se trata de propor o abandono da gramática e outros aspectos estruturais, mas, sobretudo, de compreender que eles não deveriam servir para “aprisionar as palavras e a autoria – essas, sempre repletas de aspectos subjetivos que merecem atenção e reconhecimento” (p. 45). Entre outros pontos, a autora descreve um trabalho realizado com jovens do programa federal de assistência social “Agente Jovem”, onde se realizou a publicação de seus textos escritos, o que contribuiu para que a tomassem enquanto prática social. Relata, ainda, como se constituíram enquanto sujeitos na/pela escrita, distanciando-se de concepções homogeneizadoras e redutoras.

Outro ponto importante a respeito da escrita é abordado por Coracini (2010) ao problematizar se é possível ensinar a escrever. Para tanto, a autora transita em sua reflexão a partir da seguinte colocação: “em muitos casos, a escrita é ainda vista como a reprodução gráfica da fala, quando não como reprodução do pensamento. Nestes casos, a escrita é a mera transcrição de uma linguagem que é essencialmente transparente” (p.38). Segundo a autora, é necessário o desejo de escrever para que se escreva, e nesse sentido, explica que é preciso que o aluno tenha a possibilidade de se dizer, mas em contrapartida, que o professor também tenha semelhantes oportunidades. Entretanto, se ao professor nunca foram dadas possibilidades de se dizer na/pela escrita, como ensinará tal gesto aos alunos? Em outro momento, Coracini (2011) aborda, a partir de uma discussão sobre o uso do livro didático, a seguinte questão: caberia à escola questionar “o que parece inquestionável, discutindo o que parece natural, problematizando o que parece óbvio, exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo, simples, unívoco” (p. 43). Nessa discussão, a autora reflete que o livro didático é legitimado pelo professor na sala de aula, que o considera enquanto fonte única de verdade, ignorando outras interpretações, outros sentidos, outras possibilidades de se ler/escrever.

Antes de passarmos à análise dos recortes, deixamos um ponto de reflexão que nos movimenta: na escola, para quem os alunos estão escrevendo? Para que estão escrevendo? Afinal, o que estão escrevendo? Para tais perguntas, as “respostas”: no espaço escolar, alunos escrevem para o professor com a finalidade de obter sua aprovação, cumprir a função que lhes foi determinada, sendo sua escrita, vazia de sentido, desvinculada de práticas sociais e, portanto, escrevem também entre as grades...

4. A escrita no contexto de privação de liberdade: entre as grades, a subjetividade

Neste tópico, seguiremos com a análise de duas cartas escritas por mulheres internas do Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas – MS⁴, a fim de problematizar de que modo a subjetividade atravessa a escrita desses sujeitos em privação de liberdade e quais os efeitos de sentido que emergem em suas cartas.

O recorte selecionado decorre de uma carta de quatro páginas escritas, possuindo um totalizante de doze utilizações dessa conjunção coordenativa adversativa. Não nos interessa tal recorrência em cunho quantitativo, mas em face de considerarmos aqui, as regularidades desse discurso. Embora tenhamos observado pela materialidade linguística diferentes itens lexicais significativos nessa escrita, atentamo-nos nesse recorte para um item lexical bastante recorrente, o “*mas*”. Vejamos:

Recorte 01:

[...] Eu estou indo daquele jeito, **mas** estou bem na medida do possível, no lugar que me encontro não tenho motivos para estar feliz só me sinto bem quando chega carta sua e quando falo com a Senhora, mãe você poderia mandar mais carta se você soubesse como cartas são importantes para quem está presa uma carta é o mesmo que uma visita nos sentimos lembrados me escreve por favor sei que não meresso por tudo que já te fiz **mas** tenha piedade apesar de tudo sou sua filha e te amo muito; errar é humano não sou perfeita sou cheia de defeitos **mas** sou um ser humano tenho esse lado podre meu , **mas** ninguém melhor que você mãe para saber que sou uma pessoa do bem se estou nesse lugar hoje foi para ajudar uma pessoa que não merecia o meu maior defeito é gostar de quem não presta **mas** não mandamos no coração se Deus quis assim quem sou eu para questionar tudo tem um por que nada acontece por acaso né [...] como me sinto triste sozinha longe de vocês, longe de casa aqui onde estou é muito triste nem tem como explicar, é muito sofrimento envolvido **mas** logo logo este sofrimento acaba sairei daqui outra pessoa a cadeia nos ensina a lei da sobrevivência só os fortes permanecem os fracos são maçacrados mãe aqui é onde o filho chora e a mãe não vê [...] quando sair daqui prometo ser uma mãe melhor [...] agora lhe escrevendo estou chorando queria tanto ser livre estar aí e poder dizer tudo isso pessoalmente **mas** no momento é impossível.

(Carta 1)

No referido recorte, as frases estão concentradas em parágrafo único e há utilização da conjunção “*mas*” por sete vezes. Em relação à estrutura dessa carta, observamos que, em sua maioria, ausenta-se de parágrafo e pontuação. Por questão metodológica de análise e, em face da circulação de sentidos pela pontuação, elencamos as seguintes subdivisões (doravante **S1**, **S2**, **S3**, **S4**, **S5**, **S6** e **S7**). A esse respeito, consideramos a discussão que Orlandi (2008, p.

⁴ Na digitação dos recortes preservamos aspectos da ortografia, coesão, coerência e pontuação conforme constam nas cartas, que decorrem de uma coleta cujo totalizante é de cinquenta e oito cartas.

116) faz acerca dos textos: “a pontuação serve assim para marcar divisões, serve para separar sentidos, para separar formações discursivas, para distribuir diferentes posições dos sujeitos na superfície textual. Elas indicam modos de subjetivação”. Seguem então, as subdivisões por nós feitas:

- S1:** /Eu estou indo daquele jeito, **mas** estou bem na medida do possível/
S2: /sei que não mereço por tudo que já te fiz **mas** tenha piedade apesar de tudo sou sua filha e te amo muito/
S3: /errar é humano não sou perfeita sou cheia de defeitos **mas** sou um ser humano/
S4: / tenho esse lado podre meu, **mas** ninguém melhor que você mãe para saber que sou uma pessoa do bem se estou aqui nesse lugar foi para ajudar uma pessoa que não merecia/
S5: /o meu maior defeito é gostar de quem não presta **mas** não mandamos no coração se Deus quis assim quem sou eu para questionar/
S6: /é muito sofrimento envolvido **mas** logo logo este sofrimento acaba sairei daqui outra pessoa/
S7: agora lhe escrevendo estou chorando queria tanto ser livre estar aí e poder dizer tudo isso pessoalmente **mas** no momento é impossível.

Em Neves (2000, p.756), “o MAS evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais”. Assim, há nas subdivisões, por meio do uso desta conjunção adversativa, apelos, justificativas e lamentos que, em situações diferenciadas, produzem efeitos de sentido variados.

Em S1 (/Eu estou indo daquele jeito, **mas** estou bem na medida do possível/), o sentido do “mas” funciona na seguinte direção: “No segundo membro coordenado, é enunciado um argumento ainda não considerado. O argumento anterior, embora admitido (=ainda assim), é considerado menos relevante do que o que vem acrescentado” (NEVES, 2000, p. 764). Assim, o “mas” traz uma contradição, pois embora o sujeito admita pelo dizer “**daquele jeito**” que não está bem, busca em seguida, representar-se por uma posição de bem-estar, produzindo o efeito de sentido de que deseja passar uma imagem positiva de si.

Em S2 (/sei que não mereço por tudo que já te fiz **mas** tenha piedade apesar de tudo sou sua filha e te amo muito/), o sentido do “mas” é atravessado pela formação discursiva religiosa, onde o dizer “**tenha piedade**” produz o sentido de que a ideologia que atravessa esse discurso propõe que o sujeito seja “redimido” dos “erros” cometidos, e, assim, busca nessa formação discursiva “a garantia” de que será “perdoado”. Segundo Neves (2000, p. 763) “a insuficiência da asseveração para permitir a inferência também pode ser lexicalizada (*apesar disso, ainda assim*)” (NEVES, 2000, p. 763). Nesse caso, o advérbio “**apesar**” produz o sentido de que o sujeito se representa pelo erro, mas, sobretudo, usa de uma ideologia religiosa para dele afastar-se e obter o perdão (do outro? De si?).

Em S3 e S4, o uso do “mas” funciona na seguinte direção: “no primeiro segmento há asseveração, com admissão de um fato; no segundo segmento expressa-se a não aceitação da inferência daquilo que foi asseverado” (NEVES, 2000, p. 762). Assim, em S3 (/errar é humano não sou perfeita sou cheia de defeitos **mas** sou um ser humano/) o sujeito traz três justificativas que constituem um discurso moralista: “*errar é humano*”, “*não sou perfeita*”, “*sou cheia de defeitos*”, e em seguida, pela afirmação: “*sou um ser humano*”, contraria os (possíveis) julgamentos a seu respeito. Esses dizeres produzem o efeito de sentido de que

embora pareça representar-se enquanto um “sujeito errante”, utiliza-se dessas justificativas para valer-se de um argumento maior: ser um “ser humano” lhe possibilita que erre, e portanto, não quer ser representado (e julgado) pelo crime (=erro) cometido.

Em S4, a afirmativa “*tenho esse lado podre meu*” se desconstrói quando, pelo uso do “mas”, recorre à figura materna, onde em: /**mas** ninguém melhor que você mãe para saber que sou uma pessoa do bem/, o sujeito busca a compreensão, o aconchego, o (re)conhecimento de seu caráter, e ainda, culpabiliza o outro em: /se estou aqui nesse lugar foi para ajudar uma pessoa que não merecia/. Interessante observar que há por meio desses dizeres efeitos de sentido que sugerem uma relação diferencial entre “ser humano” e “interna”, visto que o erro é deslocado em face da posição que ocupa, como: ser humano/erro e interna/erro. Esse se caracteriza na imagem da (im)perfeição pela qual o sujeito se representa, em que, pela ideia adversativa do “mas”, uma (camuflada) contradição o exclui: é humanamente aceitável que se erre, uma vez que o erro constitui uma característica própria do ser humano, contudo, por ser uma interna, o “errar” torna-se um lado podre, um revelador do inaceitável para a sociedade e as leis, e por isso, há exclusão.

Em S5 (/o meu maior defeito é gostar de quem não presta **mas** não mandamos no coração se Deus quis assim quem sou eu para questionar/), ao utilizar “mas”: “a negação vem implícita, e ou se nega o preenchimento de uma condição necessária, ou se ratifica uma irrealidade, ou se nega uma potencialidade. O que vem expresso é a causa desse não-preenchimento da condição, dessa irrealidade ou dessa não-potencialidade” (NEVES, 2000, p. 766). Nesse dizer, o sujeito representa o outro como um sujeito do erro ao mesmo tempo em que se posiciona como vítima de um sentimento que, supostamente, o teria levado ao crime, o que por sua vez, ratifica sua identidade de vítima. Ainda, assume uma postura de conformidade pela formação discursiva religiosa ao representar Deus como superior à sua vontade. Logo, o sujeito que escreve se representa pela vitimização, e nesse caso, age como na pesquisa de Barcinsk (2009, p. 584), que, em uma análise do discurso de mulheres envolvidas no tráfico de drogas nota a seguinte representação: “como vítimas de uma situação para além do seu controle, estas mulheres não devem ser responsabilizadas pelo caminho que seguiram no passado”.

Em S6 e S7, pelo uso do “mas”, “a negação da subsequência ou consecução vem implícita. O que vem expresso é a causa dessa eliminação no tempo” (NEVES, 2000, p.765). Assim, embora o sujeito se represente pelo sofrimento (como diz em S6:/é muito sofrimento envolvido **mas** logo logo este sofrimento acaba sairei daqui outra pessoa/), interpretamos que a conjunção adversativa (re)vela o desejo de liberdade ao mesmo tempo em que o sujeito, por uma estratégia, mostra-se arrependido, o que lhe atribui uma imagem de “sujeito recuperado”, que, por conseguinte, deixar(ia)á de ser visto pelo “erro”. Já em S7: /agora lhe escrevendo estou chorando queria tanto ser livre estar aí e poder dizer tudo isso pessoalmente **mas** no momento é impossível/, a conjunção adversativa “mas”, seguida da marca temporal “**no momento**” ressalta a impossibilidade de estar presente com o outro em face da privação de liberdade, sendo essa, a razão de estar sofrendo: não queria estar presa e chorando, mas livre. Entretanto, pela carta, revela os sentimentos de sua alma, e, nesse sentido, a escrita passa pelo corpo, exprimindo seu desejo de liberdade, ocupando um exercício que se realiza, concomitantemente, em seu correspondente e em si mesmo, pois: “recolher-se em si mesmo tanto quanto possível; ligar-se àqueles que são capazes de ter sobre si um efeito benéfico; abrir sua porta àqueles que têm a esperança de se tornarem melhores; são ofícios recíprocos” (FOUCAULT, 2006b, p. 154).

O recorte (02) traz a recorrência do item lexical “só” que analisamos a seguir:

Recorte 02:

Oi (M) como você esta? espero que tudo bem. Comigo tô, indo na medida do possível esperando os dias e as noites passar, para pagar logo o que devo a justiça e ir cuidar da minha vida. Ou melhor da minha filha e netos. (M) muito obrigada por vc ter vindo me visitar você não tem noção de como foi importante pra mim sua visita que deus te abençoe por vc ter vindo as 2 duas vezes me. ver. [...] logo estou saindo daqui, mais enquanto não saio daqui pedi para (A) me escrever, domingo foi o dia das Mães todas presas teve visita dos filhos **só** eu que não, não sei porque a (D) é assim comigo. Do meu jeito sempre fiz de tudo pra ela, já dei uma vida boa pra ela será que ela não se lembra mais disso, Ela **só** se perdeu na vida depois dela **só** ter atingido a maior idade depois dos 20 vinte anos é que ela foi se perder na vida se envolvendo com drogas. Eu nunca ensinei isso a ela, **só** o que fiz de errado durante um Bom tempo da minha vida foi cuidar dela proteger ela de tudo e de todos o pago que ela mé dá por tudo que passei é **só** desprezo. Um dia espero que ela caia em si. Me Desculpa (M) e **só** um desabafo. [...] diz pro (L) que a titia ainda Ama ele muito. [...] Quando você falar com a Di, diz pra ela que eu não morri **só** estou presa e logo vou sair não deixei ainda de ser a mãe dela.

(Carta 57)

A recorrência do advérbio “**só**” em sete situações produz diferentes efeitos de sentido. Em: “*domingo foi o dia das Mães todas presas teve visita dos filhos **só** eu que não*”, o sujeito se representa como esquecido, pois pelo pronome “*todas*” refere-se às outras internas enquanto mães, que, na ocasião daquela data comemorativa, tiveram a visita de seus filhos, o que marca a sua não-pertença a esse grupo, e, por conseguinte, sua exclusão.

Já em: “*só se perdeu na vida depois dela só ter atingido a maior idade depois dos 20 anos*”, o sujeito que escreve exclui a (possível) irresponsabilidade de uma mãe que permitiria que a filha não correspondesse à educação por ela dada, pois enquanto não possuía a maioridade, era de sua responsabilidade não permitir que se “perdesse” na vida, fato que segundo ela, **só** veio a acontecer “*só depois dos 20 anos*”, e nesse caso, o advérbio temporal “*depois*” exime a culpa que tentam lhe impor.

Em: “*eu nunca ensinei isso a ela, só o que fiz de errado durante um Bom tempo da minha vida foi cuidar dela proteger ela de tudo e de todos*” o sujeito busca, por meio de uma representação de “boa mãe”, preencher a falta que lhe aflige em face da indiferença do “outro filha”, sendo essa busca, seu desejo de completude, pois é cindido e clivado. Já o dizer: “*o pago que ela mé dá por tudo que passei é só desprezo*” é perpassado por uma relação de trocas, e que por sua vez, é atravessada pela formação discursiva capitalista em “pago (sic) = pagamento”. O sujeito, ao “cumprir” com tudo o que legitima a representação materna, exige em troca, um pagamento, que nesse caso, não seria o desprezo, mas o (re)conhecimento de que se o “outro filha” teve o zelo de uma “boa mãe”, deveria retribuí-lo, o que não acontece, pois o “pagamento” que recebeu do outro não lhe completa, e, por isso, se vê em falta, no desejo (ilusório) de se sentir completo pelo reconhecimento do outro.

Por fim, busca manter o controle do que diz, em: “*Me Desculpa (M) e só um desabafo*”. Ocorre, nesse caso, o esquecimento pècheutiano número dois, onde o sujeito tem a ilusão de que o sentido do que diz será uno. Contudo, a linguagem não é transparente, mas múltipla de sentidos, e, “ao ‘assumir o esforço’ de especificar desta maneira o sentido de um elemento X, o enunciador dá testemunho da potencialidade de um sentido outro que ele ‘encontra’, não ‘na língua’, mas nas palavras aqui e agora, *em contexto*, e do qual deve

proteger ativamente seu dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 31). Assim, por tentar fixar um sentido único, o sujeito marca que as palavras emergem outros sentidos possíveis, dos quais, por vezes, queira desvencilhar-se. Nesse tocante, seu dizer não constitui tão somente um “desabafo”. Emerge marcas de subjetividade, pois ao mesmo tempo em que dialoga com o outro, olha para si.

Por fim, ao buscar recordar tudo o que fez enquanto mãe, o sujeito busca o já-dito, ou seja, aquilo que em outro lugar, outro tempo, outro momento estabeleceu o que constituiria o papel de mãe, e este, busca não apagar por estar presa, efeito de sentido que se dá por meio dos enunciados: “*ainda ama*”, “*não deixei ainda de ser a mãe dela*” e “*eu não morri só estou presa*”. O “*ainda*”, nesse caso, constitui uma luta que é atual, busca permanecer enquanto mãe, produzindo o sentido de que não deveria em momento nenhum ter sido desconsiderada, deixada às margens do esquecimento por estar presa.

5. Algumas considerações

Neste trabalho, buscamos apontar possíveis efeitos de sentido em cartas de mulheres internas do Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas – MS, e, no liame de uma comparação entre o espaço prisional e o escolar, pretendemos problematizar a função que a escrita (não) assume em ambos. No primeiro recorte, interpretamos que o sujeito se representa por uma imagem criada a partir da representação que acredita que o outro tenha sobre ele, isto é, uma imagem não positiva: a de não merecedor – das cartas, das visitas, das lembranças... Nesse momento, deixa (re)velar o sujeito fragmentado que é, pois o discurso do outro passa a ser o seu discurso; ainda que “(in)diretamente”, utiliza-se das palavras do outro numa suposta concordância, quando, na verdade, deseja livrar-se dos rótulos e estereótipos, e o faz, por meio do discurso da estratégia, representando-se enquanto um “sujeito recuperado”. Assim, o sujeito que escreve busca eliminar a (possível) visão negativa de si (e que o constitui) pela referência à figura materna, bem como por uma postura de vitimização e culpabilização: a primeira se caracteriza por gostar de alguém que supostamente não lhe faz bem e, a segunda, por tentar ajudá-lo cometendo um crime.

Já no segundo recorte, interpretamos que o sujeito que escreve deixa marcas que condizem ao sujeito “da falta”, o que nos remete à noção de indivíduo cindido, clivado e heterogêneo. Isso porque se olha no/pelo olhar do outro, e, portanto, pela busca de se sentir completo. Assim, interpretamos que ao olhar para si, precisa, sobretudo, do outro, o que lhe causa sofrimento, pois o lugar em que está, bem como a indiferença do outro, são fatores que constituem seu desejo de se preencher. Pela indiferença pela qual se vê, busca argumentos que sejam capazes de obter do outro a atenção de que precisa. Logo, ao olhar para o “outro-filha”, representa-o enquanto indiferente e, a si, por meio de uma representação de “boa mãe”. Tais representações corroboram o sentido de que constrói uma imagem positiva para si e negativa para o outro na tentativa de livrar-se daquilo que não quer ser.

Assim, a escrita de si, no contexto de privação de liberdade, constitui-se em meio aos processos de subjetivação dos sujeitos, e nesse caso, emerge possíveis sentidos que tratam de sujeitos singulares, que olham para si e para o outro ao escreverem. Entretanto, ao fazermos, nesse momento, referência às práticas de escrita no contexto escolar, não nos cabem “argumentos” que privilegiem dicotomias que ditam o “certo/errado”, mas, sobretudo, sua problematização. Para tanto, refletimos a partir de estudos já realizados que indicam que, em

meio às práticas escolares, é possível notar que o trabalho com a escrita consiste, na maioria dos casos, em homogeneizar: o ensino, os alunos, a escrita.

Desse modo, após a análise do *corpus* aqui proposto, refletimos os seguintes pontos: pela perspectiva escolar, a funcionalidade da escrita é restrita ao desconsiderar, no processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os sujeitos e seu discurso, que por sua vez, estão inseridos num contexto sócio-histórico-ideológico. Conforme observado, no contexto de privação da liberdade, a escrita é instrumento de poder, pois é por meio dela que os sujeitos emergem seu discurso para o exterior das grades, deixando marcas de subjetividade que ultrapassam simplórias definições e restrições. Nesse sentido, as marcas de subjetividade aqui apontadas, pelo viés da escola, poderiam se tornar “erros” de coesão, coerência, pontuação, entre tantos outros. Longe de desconsiderar a importância desses aspectos no processo de ensino-aprendizagem, buscamos refletir sobre a singularidade dos sujeitos que escrevem no contexto escolar, e que, devem, entretanto, atender aos modelos de escrita que (quase sempre) preveem interpretações unívocas ou verdades cristalizadas.

Nesse caso, ao buscarmos apontar as significações que a escrita assume no exterior dos livros didáticos, relacionando-a a subjetividade dos sujeitos que escrevem, consideramos que, ao escrever, o sujeito se e(in)screve, uma vez que é clivado, bem como atravessado pela posição que ocupa nos espaços e momentos históricos, e, ainda, pela ideologia do contexto ao qual se insere. Nesse sentido, finalizamos com novas (in)quietações: enquanto o sujeito que escreve no contexto de privação da liberdade é privado pelas grades que o cercam, assim também não deixa de ser o aluno, pois precisa escrever para o “outro-professor”, estando também, muitas vezes, entre as grades...

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 19. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 25-42.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BARCINSKI, M de M. e A. Protagonismo e vitimização na trajetória de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 577-586, 2009.

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

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J. R. F. & ECKERT-HOFF, B. M. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

_____. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 33-43.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. Ed. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. 1926-1984. *Estratégia, poder-saber*. (Coleção: Ditos e Escritos IV). Michel Foucault: organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta: tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. 1983. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. 1926-1984. *Ética, sexualidade, política*. (Coleção: Ditos e Escritos V). Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 144-162.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani. [et al]. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.13-38.

NEVES, M. H. de Moura. *Gramática de usos do português*. 6. reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Edição Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani. [et al]. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-319.

RODRIGUES, A. *Escrita e autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.