



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



WELLINGTON MARQUES ANDRADE

**IDENTIDADE E DISCURSO: INTERPRETAÇÃO TEXTUAL EM
AMBIENTE TRADICIONAL E VIRTUAL ARCAICO POR ALUNOS-
INTERNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS –, Câmpus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

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

TRÊS LAGOAS
2013

WELLINGTON MARQUES ANDRADE

**IDENTIDADE E DISCURSO: INTERPRETAÇÃO TEXTUAL EM
AMBIENTE TRADICIONAL E VIRTUAL ARCAICO POR ALUNOS-
INTERNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS –, Câmpus de Três
Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

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

TRÊS LAGOAS
2013

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a Celina Aparecida Garcia de Sousa Nascimento
(UFMS/CPTL)

Prof. Dr. Flavio Roberto Gomes Benites
(UNEMAT/Tangará da Serra/MT)

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

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa aos meus pais **Elmo** e **Marilene**. À minha esposa **Taizi**, à minha sogra-mãe **Glória** e aos meus irmãos **José Eduardo**, **Elmarlene** e **Marielma**, por tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir trilhar esse caminho...

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, pelos encontros de interlocução e, principalmente, pela compreensão de minha (in)capacidade em muitos momentos dessa pesquisa.

À Professora Dr^a. Kelcilene Grácia Rodrigues, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela atenção em todos os momentos.

À Professora Dr^a. Vânia Maria Lescano Guerra e Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza, pela leitura de nosso trabalho e pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

Aos alunos-internos da UNEI de Três Lagoas, pela valiosa contribuição ao nosso trabalho, pela vivência, pelo aprendizado, pelo respeito e a colaboração em todas as etapas.

À Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Polo Prof^a Evanilda Maria Neres Cavassa, Edina Pedrosa Maxias, pelas interlocuções e auxílio sempre que necessário.

À Diretora dessa escola, Eliete F. Barros, pela autorização e apoio incondicional ao nosso trabalho.

Ao meu amigo Coronel Hilton Vilassanti, Superintendente de Medidas Socioeducativas do Estado de Mato Grosso do Sul, pela autorização e apoio para a pesquisa.

Aos diretores da UNEI de Três Lagoas, Flávio Rosa de Oliveira no primeiro momento e ao amigo João Batista Pinheiro, na sequência, pela presença e apoio constante ao nosso trabalho, certos que, sem essa ajuda e participação, talvez essa pesquisa não se materializasse.

Aos professores do Programa de Mestrado, pelos momentos de dedicação, compreensão e respeito às minhas limitações.

Ao amigo Claudionor, Secretário do Programa de Mestrado, pelos momentos de atenção e colaboração.

Ao senhor Waldir (esposo de minha orientadora) pelas palavras de conforto e motivação, em momentos que somente um grande amigo pode entender e proferir tal discurso.

Aos meus pais Elmo Barbosa de Andrade e Marilene Marques Andrade, pelos exemplos de vida que me constituem enquanto sujeito da família, da fé, dos estudos, das amizades e do trabalho.

Ao meu amor, minha amiga... meu tudo, Taizi Caroline e Silva Alaman, por existir.

Ao meu amado irmão José Eduardo e sua esposa Iraídes, pela dedicação e auxílio nos momentos em que a única saída visível era a desistência aos estudos e, nesses momentos, pela atuação de vocês, me senti como um filho acolhido pelos pais.

Às minhas irmãs, Elmarlene (segunda mãe) e Maria Elma, que, mesmo longe sempre esteve perto me protegendo com suas orações.

Ao meu Amigo, Irmão, Professor, Mestre, Doutor, exemplo de vida, Flavio Roberto Gomes Benites, À Professora Dr^a. Cássia Regina Tomanin, ao Professor Dr. Romair Alves de Oliveira e ao amigo, Professor Dr. Roberto Leiser Baronas (Bob) pelos momentos de interlocução “intermináveis” com esse aluno (in)disciplinado... Momentos de alegria e tristeza que marcaram uma amizade verdadeira... Nós sabemos o quanto foi/é difícil nosso caminhar pelos rumos da educação...

Aos amigos, irmãos, Professores Mestres Gehu Vieira Serrado Júnior e Douglas Pavan Brioli, pela atenção nos momentos em que só amigos verdadeiros podem compreender, também pela maturidade acadêmica que a presença de vocês propicia.

Aos meus filhos Gabriel e Eliã, pela compreensão da ausência que os estudos exigem.

A Coordenadora Pedagógica Maria Lucia Ascêncio Pereira, pela presença profissional e apoio incondicional nos momentos em que a ausência em atividades foi acolhida e superada.

As minhas queridas amigas Maria Francisca Valiente e Janda Penha Carvalho, pelos momentos em que me honraram com sua presença, alegria e sabedoria.

Certamente, nomes foram esquecidos, mas agradecemos a todos que direta ou indiretamente, nos auxiliaram na realização desse trabalho.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire (1996, p. 22)

ANDRADE, Wellington Marques. *Identidade e Discurso: Interpretação textual em ambiente tradicional e virtual arcaico por alunos-internos..* Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013. 135 f. (Dissertação de Mestrado).

Esta pesquisa visa interpretar e problematizar os efeitos de sentido nas produções textuais dos alunos da Unidade Educacional de Internação Aurora Gonçalves Coimbra (UNEI), localizada na cidade de Três Lagoas-MS, em ambientes e metodologias diferenciadas. Também interpretar as representações desses adolescentes em conflito com a lei sobre as relações de poder, silenciamento, exclusão e resistência. Partimos da visão de que uma prática desvinculada do tradicionalismo escolar, realizada em ambientes que não seja a sala de aula tradicional, com o uso de metodologia diferenciada e flexível, pode acarretar mudanças consideráveis na leitura, interpretação e escrita dos alunos-internos, proporcionando acesso ao conhecimento, alterando elementos como interesse, motivação, concentração e socialização do saber entre os estudantes.. O cópuz é composto de dezessete textos dos alunos-internos, produzidos em sala de aula comum com metodologia tradicional e na sala de informática (arcaica). A metodologia compreendeu as seguintes etapas: visitas à unidade para contato com os alunos; leitura e discussão sobre os temas base; produção dos textos; seleção dos textos de forma a organizar produções do mesmo sujeito sobre determinado tema nos dois ambientes de produção, selecionando conforme a presença de regularidades e dispersões. Este trabalho está dividido em três capítulos: sendo trabalhado inicialmente os conceitos da análise do discurso que se relacionam com nossos objetivos. No segundo, abordamos as condições de produção e, no último capítulo trazemos a análise dos enunciados. Observamos que os sujeitos-alunos-internos em ambos os ambientes de produção, tomam para eles a posição de “excluídos”, todavia, nos embates ideológicos, motivados pelos temas abordados antes das produções, os (des)identificam com a formação discursiva que manifestam, permitindo a possibilidade de se observar a identidade de adolescentes conscientes dos motivos que os levaram para a situação de privação de liberdade. Pois almejam a representação de sujeitos não só de deveres, mas também de direitos, perseguidos pela sociedade que não lhes permitiram alternativas que não fosse a prática de infrações. Este mesmo discurso assume a forma de resistência e luta contra a exclusão e a interdição. Ainda, presenciamos nos encontros realizados na sala de informática, manifestações de que os alunos se sentem na zona de conforto para “falar com os dedos”, e se manifestaram com maior desenvoltura, de forma oral, além de sentirem-se motivados para consultar/pesquisar o dicionário em material impresso.

Palavras-Chave: Análise do Discurso; sujeito-aluno-interno; leitura/escrita; escola pública.

ANDRADE, Wellington Marques. Identity and Speech: Textual interpretation in atmosphere traditional and archaic virtual for student-internal. Three Ponds, Federal University of Mato Grosso of the South, 2013. 135 f. (Master thesis).

ABSTRACT

This research seeks to interpret and to discuss the sense effects in the students' of the Educational Unit of Internment Aurora Gonçalves Coimbra textual productions (UNEI), located in the Pond-bad city of Three, in atmospheres and differentiated methodologies. Also to interpret the those adolescents' representations in conflict with the law about the relationships of power, silenciamento, exclusion and resistance. We left of the vision that a disentailed practice of the school traditional, accomplished in atmospheres that it is not the room of traditional class, with the use of differentiated methodology and flexible, it can cart considerable changes in the reading, interpretation and writing of the student-internal ones, providing access to the knowledge, altering elements as interest, motivation, concentration and to socialize of the knowledge among the students.. The corpus is composed of seventeen texts of the student-internal ones, produced in class room common with traditional methodology and in the computer science room (archaic). The methodology understood the following stages: visits to the unit for contact with the students; reading and discussion on the themes base; production of the texts; selection of the form texts to organize productions of the same subject on certain theme in the two production atmospheres, selecting according to the presence of regularities and dispersions. This work is divided in three chapters: the concepts of the analysis of the speech that link with our objectives being worked initially. In the second, we approached the production conditions and, in the last chapter we bring the analysis of the statements. We observed that the subject-student-internal ones in both production atmospheres, take for them the position of " having excluded ", though, in the ideological duel, motivated by the themes approached before the productions, the identify not with the discursive formation that they manifest, allowing the possibility to observe the identity of adolescents conscious of the reasons that you/they took them for the situation of privation of freedom. Because they long for the representation of subjects not only of duties, but also of rights, pursued by the society that not allowed them alternatives that it didn't go to practice of infractions. This same speech assumes the resistance form and it fights against the exclusion and the interdiction. Still, we witnessed in the encounters accomplished in the computer science room, manifestations that the students sit down in the comfort zone " to speak with the fingers ", and they showed with larger agility, in an oral way, besides they be motivated for to consult and research the dictionary in printed material.

Keywords: Analysis of the Speech; subject-student-intern; reading/ writing; public school.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	11
CAPÍTULO I – INICIO DOS TRABALHOS.....	22
1 História da Análise do Discurso: noções introdutórias.....	22
2 Discurso, Formação discursiva, interdiscurso e identidade.....	26
3 Exclusão e silenciamento.....	31
4 Saber/poder e resistência.....	33
CAPÍTULO II – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	37
2.1 Condições de produção: Contextualizando a coleta do corpus.....	37
2.2 Sala de aula tradicional e sala de informática arcaica.....	49
2.3 ECA e SINASE na realidade do adolescente interno.....	54
2.4 O Agente Socioeducador, o adolescente e o trabalho.....	57
CAPÍTULO III – Silenciamento, Exclusão e Relações de saber/poder.....	59
3.1 No entremeio do dito e do silêncio.....	60
3.2 Sobre a exclusão “nossa de cada dia”.....	75
3.3 Sobre relações de poder e resistência.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	112

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

“Acredito que o narrar de uma aventura pedagógica pode levar à conclusão de que nada é novidade ou de que tudo é uma questão de bom senso.” Suassuna (1995, p. 144)

Essa pesquisa¹ foi motivada pela nossa prática como Professor de Língua Portuguesa na Unidade Educacional de Internação “*Aurora Gonçalves Coimbra*” (UNEI), localizada na cidade de Três Lagoas-MS, desde o ano de 2008. Dessa forma, a docência neste ambiente provocou reflexões sobre os resultados satisfatórios ou não em nossa prática educacional. Sendo assim, surgiu a necessidade de se problematizar os procedimentos desenvolvidos enquanto professor de Língua Portuguesa e produção de textos, na tentativa de identificar lacunas e, quem sabe, elaborar alternativas para mitigá-las, “já que eliminá-las continuará sendo objeto eterno de nosso desejo como sujeito-professor” (NASCIMENTO, 2005).

Na realização desta pesquisa, trabalhamos com a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha Francesa, definida pela proposta de novas maneiras de interpretação, que coloca sempre o dito em relação ao não dito e, problematiza leituras de arquivo, expondo o olhar do leitor à opacidade do texto, compreendendo a linguagem como um produto ativado na interação verbal entre interlocutores presentes ou não, socialmente situados ou não, na relação entre eles. Linguagem essa que sempre estará subordinada às condições de produção dos discursos.

Buscamos problematizar, na prática de leitura a partir de textos base, a interpretação e a produção de textos dos alunos da Escola Estadual Polo Prof^a *Evanilda Maria Neres Cavassa*, que funciona nas dependências da referida unidade educacional, no sistema da educação tradicional e em ambiente diferenciado com uso de metodologias variadas e flexíveis.

¹ Esta dissertação vincula-se tematicamente ao Projeto de Pesquisa “Vozes (in)fames: exclusão e resistência”, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Maria José R. F. Coracini e ao Projeto de Pesquisa: Grupo Sul-Matogrossense de Estudos do Discurso e Identidade de Crianças e Adolescentes das Unidades Educacionais de Internação (UNEI) – Rede Latino-Americano (REDLAD), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, que por sua vez, se insere no Projeto de Pesquisa Latino-Americano “Pobreza na América Latina”, Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Denize Elena Garcia da Silva.

Assim, problematizamos no discurso (escrita) dos alunos: a) as formações discursivas que emergem na produção de texto na sala de aula tradicional e na virtual arcaica; b) as relações de poder/resistência, silenciamento e exclusão; e c) até que ponto essas metodologias diferenciadas ocasionam modificações ou não na produção textual dos alunos. Mesmo tendo o conhecimento de que “na vida social, com frequência, as pessoas fazem de conta que são alienadas, embora, no íntimo, permaneçam atentas, reservadas, desconfiadas. Isso é válido para todos, inclusive para as pessoas mais simples”. (MARTINS, 2004, p. 29).

Não temos a pretensão de mudar convenções estabelecidas, mas o desejo de contribuir no processo socioeducativo, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente², doravante ECA, sobretudo no tocante ao uso diversificado da tecnologia e da metodologia educacional. Estamos convencidos de que o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, leitura, interpretação e produção de textos, principalmente no ambiente pesquisado, não deve ser visto apenas como transmissão de conteúdos prontos e, sim, como subsídio para a conquista da cidadania. Os estudos de Covre (2005, p. 32) relatam que a cidadania plena se caracteriza em subsidiar o sujeito em “suas carências sociais no sentido mais amplo, efetivando condições que venham atender ao trabalhador, visando não somente ao salário, à saúde e à alimentação, mas estender o direito a se educar e utilizar as políticas a seu favor”.

Não se pretende apontar “erros”, e sim, desconstruir possíveis “verdades” ao discutir problemas que contribuem para a perpetuação do chamado “fracasso escolar” e, quiçá identificar procedimentos metodológicos que possam ser aplicados na escola pesquisada. Ressaltando que é, no mínimo, desumano, conceber a educação como “salvação de tudo e para tudo” num país de enormes contrastes em todas as áreas, onde a maioria de sua população é silenciada pelas vozes e interesses de uma minoria.

Partimos da visão de que uma prática desvinculada do tradicionalismo escolar, com o uso de metodologia diferenciada e flexível, pode acarretar mudanças consideráveis na leitura, interpretação e escrita dos alunos-internos, proporcionando acesso ao conhecimento, alterando elementos como interesse, motivação, concentração e socialização do saber entre os estudantes.

² Estatuto da Criança e Adolescente - foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. E regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988.

Discutimos alguns procedimentos de controle, manifestados em discursos cristalizados de que o ensino tradicional dentro da UNEI traz a contribuição adequada para os alunos³. Também a necessidade de adoção de material didático diversificado e metodologia que possa ser trabalhada em ambientes também diferenciados, para quem sabe, obter a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as inquietações, formulamos enquanto perguntas de pesquisa: 1) quais são as formações discursivas e seus efeitos de sentido? 2) como se apresentam as relações de saber/poder? 3) há marcas de silenciamento e exclusão? e, 4) o uso da sala de informática aliada à metodologia pedagógica diferenciada da tradicional, pode configurar uma nova realidade de aprendizagem?

Sabe-se que o sujeito-aluno-interno não se constitui somente do interior, mas também da exterioridade que já é parte dele, pois vive-se em um “ambiente de informação que recobre, e mistura vários saberes e formas diversas de aprender ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro” (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 56).

Baseamo-nos na visão de educação como meio de transformação e, também de que a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, como afirma Martin-Barbero, “[...] há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, não apenas a escola, outros canais difusos e descentralizados”. Brito (2007, p. 34) complementa que, “Toda a educação e tudo em educação é política. A questão, então, é saber de que lado se põe a voz que enuncia este ou aquele fato: do lado de um modelo de educação para a adequação ou do lado de uma educação para a transformação”.

Cintra (1983, p. 77) ao abordar a questão do não ajustamento da escola em suas metodologias e conteúdos para a nova realidade propiciada pelos meios de comunicação, aconselha que “se leve em conta, no processo de ensino, o contexto mais amplo em que se insere o aluno”. Paulo Freire (1988, p. 22) refuta a concepção de ensino tradicional, intitulada por ele “concepção bancária de educação”, em que os conhecimentos são depositados do professor para o aluno e em que só ao primeiro é dado o direito e o dever de estudar.

³ Conforme o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, “Educação em regime de privação de liberdade” (2002, p. 34-35).

Ao usarmos o termo educação na sala de informática, mesmo que arcaica⁴, referimo-nos à possibilidade de, dentro da grade curricular tradicional e prevista nos currículos escolares, garantir maior autonomia ao estudante, para que este tenha motivações de interação com o conteúdo, sentindo-se parte responsável do seu próprio ritmo de aprendizagem.

Referimo-nos também à metodologia que permita ao professor, como sujeito que compreenda e respeite a individualidade na aprendizagem de sua turma, que se posicione não como o único detentor do saber, mas como um colaborador nesse processo e, que tenha a função de problematizar os conteúdos com a realidade dos alunos, provocando e incentivando o interesse dos mesmos, no sentido de desenvolver nesses a responsabilidade pela construção autônoma do seu conhecimento. Conforme Suassuna (1995, p. 60), transformar nossos modos de ensinar implica, além da busca teórica, redefinir um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de pensar o mundo em geral. Dessa forma, sobre a prática educacional nos apoiamos nas palavras de Freire (2001, p. 36) “A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo, sem ela, jamais haverá transformação social”.

Quanto à medida socioeducativa de Internação, que consiste na privação da liberdade do adolescente infrator, conforme o art. 121, do ECA (p. 92) “sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente”. O tempo da internação poderá ser de, no mínimo, seis meses e não pode exceder o prazo de três anos, sendo que o adolescente deve ser liberado quando completar 18 anos de idade. As medidas socioeducativas, no art. 112, do ECA (p. 82), “aplicam-se tão somente aos adolescentes autores de ato infracional”, ou seja, através delas ocorre a responsabilização penal do adolescente infrator, que passa a ser sujeito responsável pelo seus atos.

Por ser a UNEI o local destinado para o cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes autores de atos infracionais, jovens estes que, ao serem internados, passam de sujeitos ativos para sujeitos normalizados ao sofrerem a normatização de controle da instituição, que os obriga a entrar na ordem do discurso (FOUCAULT, 1995).

⁴ Segundo o dicionário Aurélio (2010), a palavra “arcaico” refere-se a algo ou alguma coisa obsoleta, sem uso funcional. Na sala de informática na unidade, na época da pesquisa havia os seguintes equipamentos: 08 máquinas, Processador AMD K6, 266, Memória RAM 32 mb, Leitor de CD (não funciona em nenhuma máquina), Placa de rede off board, Placa de som off board 4 mb (não funciona em nenhuma máquina), 01 entrada USB, Marca Procomp Ano 1998, HD 3.2 GB, Sistema operacional Windows 98, Office 97.

Compreendemos o processo de (re)integração social como uma segunda chance de o Estado cumprir o papel de garantir educação e condições dignas de vida, já que para muitos, as garantias do Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que prevê “a promoção e o incentivo da educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, foram negligenciadas. Vale ressaltar, pois, que o conceito de cidadania com que se lida na sociedade atual passa necessariamente pelo trabalho, pois só através deste dá-se a inserção social e a conseqüente conquista dos direitos (WALTY, 2005, p. 58).

Esta pesquisa, pelo viés discursivo, baseia-se nos estudos de Michel Pêcheux (1988, 1997) sobre ideologia, discurso, sujeito e formação discursiva, em Coracini (2003, 2007) sobre a noção de identidade e nos procedimentos teóricos-metodológicos da arqueogenealogia de Michel Foucault (1999, 2005, 2006), para tratar de relações de poder-saber, resistência e exclusão

Para tratar sobre a coleta do corpúsculo, faz-se necessário, inicialmente, o relato a partir da proposição da pesquisa, motivada pelo entendimento da necessidade de se problematizar as representações identitárias que os alunos internos tem/mantém sobre os temas exclusão, silenciamento e relações de poder.

Para tanto, foi realizada essa pesquisa nas dependências da unidade educacional de Internação, localizada na cidade de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul. Unidade “UNEI Aurora Gonçalves de Coimbra (Tia Aurora)”, denominação essa correspondente a uma homenagem à senhora *Aurora Gonçalves de Coimbra*, que nasceu em Três Lagoas, em 10/04/1949, foi professora, assistente social, exerceu vários cargos públicos na cidade e destacou-se pelo auxílio e apoio àqueles excluídos pela sociedade.

Quando da pesquisa, a unidade abrigava onze adolescentes de treze a dezoito anos internados em medidas socioeducativas em regime fechado, sendo a educação oferecida no local, tida por muitos, senão a principal “ferramenta”, pelo menos, a que mais auxilia no processo de (re)integração do adolescente à sociedade.

A UNEI de Três Lagoas, na época da pesquisa, funcionava em uma casa adaptada na Rua das Marias, nº. 280, Bairro Parque São Carlos. As instalações físicas eram deficitárias e não atendiam plenamente ao que está estabelecido no artigo 123 do ECA: “rigorosa separação por

critério de idade, compleição física e gravidade da infração”. No decorrer dessa pesquisa, foi aprovado pelo governo estadual, o projeto para a construção da sede própria para essa UNEI.

Quando da coleta do *cópus*, a unidade contava com quarenta e oito servidores estaduais concursados, sendo um diretor, doze agentes de medidas socioeducativas do sexo feminino e dezessete do sexo masculino, duas assistentes sociais, dois gestores de educação física, um inspetor de segurança e disciplina, cinco inspetores chefes de plantões e uma psicóloga, um funcionário responsável pelo setor jurídico e seis servidores afastados por motivos de saúde, além de duas cozinheiras (serviço terceirizado), um policial militar e seis profissionais da educação, lotados no quadro docente da Escola Estadual já mencionada.

Inicialmente, mantivemos contato com os responsáveis pela tutela dos adolescentes internos no sentido de esclarecer os aspectos e objetivos da pesquisa por meio de um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), no qual apresentamos formalmente nossos objetivos, os direitos, riscos e desconfortos que a pesquisa poderia proporcionar, além de postular que o sucesso do trabalho dependeria da participação dos adolescentes para a construção de nosso *cópus*. Esse documento foi assinado pelo Superintendente Estadual de Medidas Socioeducativas, pela Diretora da escola e pelo Diretor da UNEI de Três Lagoas-MS. Destacamos a confiança e o anonimato, atendendo ao que determina o ECA, no princípio jurídico da inimputabilidade do adolescente em medida socioeducativa. Uma cópia dos textos produzidos pelos internos ficou na referida escola à disposição para consulta de quem possa interessar.

Ressalta-se que não é nosso objetivo ou pretensão trazer a “salvação” para a educação brasileira, também, não o é simplesmente, reproduzir o discurso pessimista e falacioso de que no Brasil, a educação não tem mais jeito, numa época em que os discursos oficiais “pedem” mas não propiciam condições para a incorporação dos conhecimentos que os alunos já possuem, dentro dos currículos escolares. Segundo Martin-Barbero (2006, p. 55) “nossa sociedade é, ao mesmo tempo – sociedade do desconhecimento – do não reconhecimento da pluralidade de saberes e concorrências culturais”. Todo novo conhecimento é sempre construído a partir do já conhecido pelo sujeito, seja para aceitar novos saberes ou simplesmente para negar tais “verdades”.

Buscamos interpretar os dizeres nos textos dos alunos em ambientes e metodologias educacionais distintas, a partir da base teórica da Análise do Discurso da escola francesa, definida pela proposta de novas maneiras de ler, que coloca o dito em relação ao não dito, problematiza as leituras de arquivo, expõe o olhar do leitor à opacidade do texto, compreendendo a linguagem como

um produto ativado na interação verbal entre interlocutores presentes ou não, socialmente situados ou não na relação entre eles. Em suma, buscamos marcar a singularidade dos acontecimentos. Para Foucault (2007, p. 29-30), por acontecimento entende-se as mudanças, as inflexões de sequências históricas bem marcadas, as mudanças, em que duas ordens de acontecimento devem ser investigadas, as práticas não-discursivas e as práticas discursivas, que podem ser práticas sobre si mesmo ou sobre os outros.

Observamos que os internos, na maioria das vezes, representam-se como pessoas à margem da sociedade provenientes da formação ideológica de dominados que aguardam a resolução de seus problemas por parte de seus dominantes. Estes adolescentes ativam outros sentidos no fio do discurso, talvez para amenizar seus atos, ao apontarem falhas no “sistema”⁵, em especial, no que se refere à reserva das melhores oportunidades àqueles quem têm poder, dinheiro ou influência e a “sobra dos serviços públicos” para as pessoas “comuns”.

Tendo em vista que todo discurso é construído pela verdade criada pelo sujeito e por sua identidade, sempre em (trans)formação para a conveniência do momento, observamos que os dizeres desses adolescentes se revelam como espaços de confrontos entre valores sociais que se contradizem, acarretando conflitos de classe no interior do próprio sistema social a que estão inseridos atualmente. Conforme Pêcheux (1997), “todo discurso é ocultação do inconsciente”, que perpassa as representações ou “máscaras” que elaboramos ou usamos quando dizemos ou enunciamos algo que não percebemos no ato da enunciação”. Perpetuando a reprodução da vigilância sobre atos e discursos, ou seja, a auto vigilância que obriga o sujeito a se “policiar” por estar sempre em consonância com o ambiente em que está inserido, pois é de conhecimento que não se pode falar qualquer coisa em qualquer lugar. As regras de uso da linguagem talvez sejam as mais rígidas num mundo de regras rígidas.

Após ter contextualizado o objeto de pesquisa e definido os objetivos, faz-se necessário abordar alguns trabalhos/pesquisas desenvolvidas sobre o tema em questão: Iniciamos com o trabalho: “Os direitos da criança e adolescentes: a lei de aprendizagem e o terceiro setor” de Rangel; Cristo (2007). Eles demonstram que o “direito do menor”, no Brasil, anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, visou ao controle social da pobreza e da situação irregular, ou seja,

⁵ “sistema”, segundo relato dos adolescentes, é a forma em que se referem aos serviços do Estado para a população.

retirar os “menores” abandonados e possíveis delinquentes das ruas, como forma de disfarçar o problema do adolescente autor de atos infracionais, sem a solução dos problemas sociais.

A dissertação “*Adolescentes autoras de ato infracional discurso, identidade e representação*”, de Almeida (2007) analisou aspectos relativos às identidades construídas no discurso por meio das representações de adolescentes internas na UNEI e também de duas diretoras de unidades distintas. Sua hipótese de que as internas constroem suas identidades a partir de conflitos tanto familiares, quanto econômicos e sociais, foi comprovada pelos discursos das diretoras, que por um lado, veem a necessidade de representar-se como instituição de poder e, por outro lado, como “família” (a família UNEI).

Nascimento; Fávero (2008) investigaram as “Representações Identitárias de adolescentes da Unidade Educacional e Internação (UNEI) de Três Lagoas”, observando que os adolescentes internos na unidade são “perpassados por desigualdades e incoerências discursivas que revelam referenciais identitários fragmentados, resultante de possíveis identidades com as quais podem se identificar”. Conforme as autoras, a identidade é marcada na atualidade pela diferença que se sustenta na exclusão social.

O artigo “Diretores da UNEI Sul-Mato-Grossense: discurso e representação social” de Nascimento; Brioli (2009) está pautado na interpretação de representações discursivas dos diretores sobre os adolescentes de duas Unidades Educacionais de Internação (UNEI), e compreensão por meio do discurso, da representação de suas identidades dentro da instituição. Os resultados indicam que os diretores atribuem responsabilidade ao governo e à sociedade, afirmando que a amenização das ações do adolescente autor de atos infracionais somente será possível, quando o governo realizar políticas mais efetivas em prol das crianças e dos adolescentes, para fazer, assim, exercer seus direitos estabelecidos no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - cujos resultados dependem da participação da sociedade.

Brioli (2009) desenvolveu a dissertação “Da exclusão ao sonho: a (re)construção da identidade de adolescentes em unidade educacional de internação (UNEI) Sul-mato-grossense”, sua experiência no quadro docente da UNEI de Três Lagoas, no ano de 2007 o levou a interessar-se pela problemática do adolescente autor de atos infracionais e pelo aumento do número de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação.

Os resultados dessa pesquisa indicaram as expectativas dos internos após a saída da UNEI, os discursos focaram futuras profissões, porém fazendo surgir efeitos negativos quanto à

concretização de seus objetivos pelo discurso jurídico e da exclusão social. Também pelo sentimento negativo de incapacidade financeira, quanto pelo resultado de um passado transgressor. Seus discursos manifestaram que se veem protegidos pelo ECA, por sua condição de não adultos, que tem conhecimento sobre a repercussão de seus atos infracionais e de suas responsabilidades, ou seja, os adolescentes internos estão conscientes de que erraram e que a internação representa uma segunda oportunidade em suas vidas.

O artigo “Representações de professores e adolescentes de unidade educacional de internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos” de Nascimento; Moretti; Bonfim (2011), objetivou a interpretação sobre a reintegração à sociedade, exclusão e educação que os internos recebem na UNEI, crença na justiça e percepção sobre como se sentem naquela instituição. Os resultados mostraram que a UNEI acaba sendo reprodutora do ato infracional, uma vez que não são oferecidas condições necessárias para a reintegração desses adolescentes à sociedade, (re)produzindo a ideia criticada por Foucault de que o “corpo liberado” retorna à prática criminal.

A tese “O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores” de Reis (2011), defendida na UFMG, problematizou o ensino de Língua Inglesa no ambiente de medidas socioeducativas. Reis investigou o modo como os sentidos são arrolados no ensino e na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em uma Unidade Socioeducativa para menores em conflito com a LEI da cidade de Belo Horizonte, MG. Descreveu e analisou quais e como são as ações dentro do (não) ensino e da (não) aprendizagem do ILE nesse espaço. O estudo explorou a noção de memória relacionada à noção de espaço como ponto central para compreender como ILE é nomeado nesse contexto.

A investigação objetivou a compreensão de como são estabelecidos e negociados, entre a professora e os alunos, o espaço institucional ou físico e o espaço discursivo na constituição do ensino e da aprendizagem do ILE. A análise aponta a constituição de um espaço confuso advindo do entrelaçamento entre os significantes educacional e prisional, mas, também, do modo com que os participantes assumem ou não suas posições enunciativas nesse espaço discursivo. A autora concluiu que é necessário que o ensino de Língua Inglesa não seja visto como um fim em si mesmo e defende, por fim, o ensino-aprendizagem do Inglês nesse contexto (mais que qualquer outro) como forma de expressão, como *arma* de acesso a sonhos; como outra possibilidade de ver o mundo seja ele ou não globalizado, o que importa é que se encontre uma forma de (se) dizer nele.

A obra *Vozes e Olhares – Uma geração nas cidades em conflito* (2008), resultado de uma pesquisa realizada em todo o território nacional pela Fundação Telefônica ao longo de sete anos, buscou avaliar os resultados do apoio a programas de medidas socioeducativas. A pesquisa demonstra que os jovens têm sido, no Brasil, as principais vítimas das formas mais graves de violência: o crime letal intencional. E têm sido também seus principais perpetradores. Mesmo quando assumem a posição de sujeito do ato violento, fazem-no, com frequência, em um contexto sócio-histórico, cultural e biográfico, muito específico, que se caracteriza por uma dolorosa travessia, a qual lhes reserva, primeiro, o lugar da vítima. Transitam entre as funções opostas de vítima e algoz, cumprindo, muitas vezes, trajetórias traumáticas, em cujo âmbito degradam-se os padrões de sociabilidade, a auto-estima e as oportunidades de ingresso na ordem cidadã.

Segundo o documento, a vulnerabilidade de jovens à criminalização deriva de uma complexa constelação de fatores, entre os quais se incluem elementos da experiência subjetiva e intersubjetiva da invisibilidade, provocada por preconceitos, estigmas e indiferença, e aprofundada pela cruel desigualdade no acesso à Justiça – que começa na abordagem policial marcada por filtros seletivos de cor e classe e termina com o cumprimento de medidas ou de sentenças em instituições que não seguem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As conclusões da pesquisa apontam para a necessidade de não se generalizar toda uma geração pela gravidade de atos cometidos por alguns, pois, no Brasil, milhões e milhões de adolescentes tem seus direitos negligenciados e vivem em situação social lastimável. A imensa maioria não recorre ao crime, ao contrário, muitos mais sofrem com o crime do que qualquer outro grupo em nossa sociedade.

Trazemos o resultado de um trabalho desenvolvido durante dois anos pelo programa Pró-Menino⁶ - Jovens Infratores. Em parceria do Comitê para a Democratização da Informática (CDI) com a Fundação Telefônica. Serviu como orientação aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Estado de São Paulo a utilizar as ferramentas tecnológicas de forma saudável e produtiva. Esse trabalho propõe caminhos criativos para fugir do uso elementar e desordenado do computador, divulgando as ferramentas pedagógicas diferenciadas e inclusivas desenvolvidas durante o programa, também aponta alguns caminhos criativos para a superação do uso elementar, estereotipado ou desordenado do computador.

Segundo a pesquisa, grande parte das escolas públicas ainda não possui laboratório de

⁶ Inclusão Digital na Medida (2007).

informática ou faz uso inadequado dele, sem aproveitar toda a riqueza de possibilidades oferecidas. Como dizia Paulo Freire (2001), não são as técnicas que constroem uma nova realidade, são os homens, orientados à reflexão e estimulados a agir, que reescrevem a História. Essa obra relata as fases de implantação do uso de tecnologias nas medidas socioeducativas no Estado de São Paulo, ressaltando que todo o processo deve ser pensado para a realização de forma simples e concreta nestes ambientes e, que é necessário o registro de todas as atividades, o que permite recuperar o que foi realizado até ali e planejar novas intervenções futuras.

Ao final da obra, há relatos dos professores participantes que são unânimes em seus dizeres que, trabalhar com tecnologia nestes ambientes com adolescentes infratores é um desafio que não se pode encerrar no discurso teórico, mas que precisa instalar-se na realidade, o que exige investimento na capacitação do grupo em costurar a teoria e a prática, na visão de Freire (2001), “libertação autêntica [...] é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...]. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.”

Por fim, o relatório de Pós-Doutorado “Representações de professores e de adolescentes em conflito com a lei de unidades educacionais internas (UNEI) do Mato Grosso do Sul: Silenciamento e Exclusão”, de Nascimento (2012), apresentado ao IEL/UNICAMP, rastreou e interpretou representações que professores e alunos fazem de si, do outro e do processo ensino/aprendizagem nas Unidades Educacionais Internas de Mato Grosso do Sul. A autora constatou que há atitudes de resistência, ou seja: “o professor cumpre seu papel, e o aluno cumpre o dele por sentir-se inconformado de estar privado e, para não se rebelar contra o sistema, resiste”. Assim, ela acredita que esses sujeitos-professores possam estar com suas identidades “arranhadas” em função de suas representações do papel do outro, seja esse outro “o diretor, o Estado, o coordenador ou ainda o colega de trabalho”. Restando uma questão para a pesquisadora: Há, de fato, (re)inserção social, conforme prevê o discurso oficial do Mato Grosso do Sul? Questão essa que também não é nosso objetivo responder.

Esta dissertação está dividido em três capítulos, no primeiro, apresentamos a fundamentação teórica pautada na Análise do Discurso da escola francesa e alguns estudiosos que trabalham com a questão da identidade, relações de poder e saber, exclusão, formação discursiva e silenciamento. No segundo, abordamos as condições de produção e a metodologia usada na coleta do corpús, relatando os trabalhos na sala de aula tradicional e na sala de informática. Abordamos

também o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) no cotidiano dos adolescentes internos e o perfil destes. No terceiro e último capítulo, trazemos os textos na forma em que foram escritos, abordando na análise, regularidades e dispersões sobre silenciamento, exclusão/resistência e relações de poder. E por fim, fazemos algumas reflexões sobre a produção textual no espaço tradicional e virtual arcaico.

Apresentada a disposição dos capítulos, desejamos ao(s) leitor(es) uma agradável e profícua leitura, prosseguindo pelo capítulo I.

CAPÍTULO I

Nesse capítulo abordamos as noções teóricas da Análise do Discurso de linha francesa, nas quais ancoramos a análise aqui empreendida. Corrente teórica que procura o entendimento sobre o porquê de determinadas abordagens e significações no campo da língua e da linguagem, objetivando captar o movimento da linguagem que caracteriza determinados grupos sociais, local em que os efeitos de sentidos não se fixam apenas na materialidade linguística e o enunciado adquire sentidos de acordo com as posições ocupadas pelo falante, que as remetem, simultaneamente, à relação entre o discurso, o sujeito e o mundo.

Nas palavras de Coracini (2010, p. 91), a Análise do Discurso possui um “caráter transdisciplinar” que permite ao analista do discurso transitar entre a linguagem e o social, de modo a “puxar os fios” necessários para confecção de uma rede teórica. Transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é transformado por eles.

Para a Análise do Discurso, doravante AD, o ato de ler é uma atividade que não aceita uma única forma de entendimento ou uma visão única sobre determinado tema, pois todo leitor é possuidor de uma história própria de leituras, o que acarreta relações distintas com o material lido, aliada ao conhecimento de que a linguagem sempre estará subordinada às condições de produção dos discursos.

1. História da análise do discurso: noções introdutórias

Na década de 60, destacou-se, na França, Michel Pêcheux como o principal articulador da Análise do Discurso, doravante AD. Seus estudos na busca de explicitar os mecanismos discursivos que embasam a produção dos sentidos trouxeram dupla articulação teórica, sendo a primeira a reflexão discursiva sempre necessária e, a segunda, ao indicar o seu instrumento de trabalho, a sua metodologia e/ou as condições de produção. Esse referencial teórico-metodológico proposto por Pêcheux surgiu como uma crítica aos estudos da linguagem.

Pêcheux propôs a compreensão do discurso por meio da formação discursiva, ideológica e da relação de classe em que se insere o sujeito enunciativo que dita o que pode ou não ser enunciado em uma determinada conjuntura social, ressaltando que o inconsciente sempre produz no sujeito o seu próprio assujeitamento. Que por sua vez reproduz no falante a questão da vigilância sobre seus atos e discursos, agindo como um “mecanismo” de auto-vigilância que conscientemente, obriga o sujeito a se “policiar” por estar sempre em consonância com o ambiente em que está inserido. Para Pêcheux (1997), “todo discurso é ocultação do inconsciente”, que perpassa as representações ou “máscaras” que elaboramos ou usamos quando dizemos algo que não percebemos no ato da enunciação”.

Necessário se faz abordar, a seguir, as três fases pelas quais passou a AD: A primeira fase, compreendida entre 1969 a 1975, foi iniciada com a publicação do livro “Análise Automática do Discurso” (AAD), no qual é apresentado o dispositivo de análise automatizada do discurso por recursos informatizados. Momento este que Pêcheux (1997, p. 311) descreve o sujeito do discurso como sujeito assujeitado pela maquinaria discursiva e plenamente consciente, produtor e dono de seu discurso.

Mediante a noção de maquinaria discursivo-estrutural, que se limitava autonomamente à separação do texto em frases para a demarcação de “sítios de identidade”, sem dar conta do subjetivo, foram desenvolvidos os procedimentos teóricos, que produzia ilusão de homogeneidade do sujeito e o equilíbrio das condições de produção, conduzindo as interpretações do *corpus* à limitação de comparações.

A segunda fase da AD vai de 1975 a 1980, e é iniciada com reflexões de Pêcheux sobre as noções teóricas e experimentações da AAD, por conseqüente dúvidas surgidas na

elaboração de análise de diferentes textos, oriundos de fontes diversas e de outras áreas do conhecimento. Na visão de Pêcheux e Fuchs (1997, p. 163), os trabalhos “precisam de uma reformulação de conjunto [...] e ao mesmo tempo, indicar as bases para uma nova formulação da questão [...] da reflexão sobre a relação entre a linguística e a teoria do discurso. Daí, a presença indispensável de um linguista no balanço que empreendemos”.

Nessa fase, Pêcheux ainda tentava colocar em prática seus estudos sobre a análise computacional de frases, mas influenciado pelos trabalhos de Louis Althusser, aceitou a definição de sujeito formado ou modificado pelo sistema social e principalmente econômico, definindo-o de sujeito assujeitado. Destaca-se também o trabalho sobre a heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz, em que o discurso pode ser constituído pelo “outro” sujeito enunciator, ou pelo “Outro”, o inconsciente que emerge no discurso por meio dos lapsos de linguagem, trazendo à baila o interdiscurso. Outra importante contribuição foi a problematização advinda dos conceitos de Michel Foucault, especialmente sobre formação discursiva e interdiscurso, que remetem a elementos exteriores ao discurso, aproximando-o a noção do sujeito perpassado pelo local da enunciação em relação à ilusão do sujeito uno, e dos “duelos teóricos (nunca tranquilos) entre este e Pêcheux, por meio dos quais tramaram-se os fios de uma teoria do discurso que propôs um novo olhar para o sentido, o sujeito e a História” (GREGOLIN, 2004, p. 13).

Pêcheux revisou todo seu vasto trabalho e decidiu abandonar a análise computacional de frases e, conseqüentemente, todo o procedimento metodológico já elaborado, optando por abordar outros objetos de estudo, abandonou a análise via maquinaria e iniciou pesquisas baseando-se na materialidade linguística e suas relações com discursos já produzidos. O discurso passa a ser analisado em meio a suas influências externas.

A terceira fase da AD, inicia-se em 1980, estendendo-se até a atualidade, não tendo uma data limite de “vida”, pois trabalha com a interlocução verbalizada ou não entre humanos, subsidiando a realização de estudos sobre a descristalização de “verdades” (pré)cristalizadas. Essa fase é marcada pela desconstrução total da maquinaria discursiva e, pelo reconhecimento de Pêcheux sobre a necessidade de reformulações dos conceitos teórico-metodológicos da AD, promovendo o desenvolvimento da noção de heterogeneidade enunciativa, que permite a concepção de sujeito atravessado pela alteridade, mas ainda assegura a ilusão do “ego-eu” enunciator, sem considerar a questão do inconsciente.

Os estudos pecheutianos produziram e, com certeza, produzirão questionamentos e deslocamentos, ao trazer a noção de discurso como um verdadeiro “nó”, ou um lugar teórico em que se intrincam as grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito, e não um objeto “primeiro ou empírico” livre de opacidades. Nessa fase, a AD é marcada pela contribuição da “Tríplice Aliança”, nas releituras dos trabalhos de Marx, Freud e Saussure, que trouxe reflexões do discurso para análises e interpretações científicas, e um conjunto de proposições alternativas, elevando a teoria do discurso como teoria geral dos “efeitos de sentidos”, o que não substituiu a teoria da ideologia, nem a teoria do inconsciente, mas foi capaz de interferir no campo dessas teorias, causando a desestabilização do que até então estava convencionado como verdadeiro.

Nas palavras de Orlandi (1999), a partir da década de 60, os discursos passaram a ser tratados pela sua historicidade e materialidade linguística, propiciado pelos três domínios disciplinares que configuraram ruptura com o século XIX, e se articularam para a produção de novas abordagens da realidade. Na sequência, relatamos resumidamente, o que se convencionou de “Tríplice Aliança”:

O Marxismo (teoria marxista de históricos sociais e infra-estrutura econômica), na releitura de Louis Althusser, que identificou o papel dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, relatando que tais aparelhos não atuam somente como “controladores” nas diferenças e lutas de classes, mas, especificamente a partir deles, aparecendo a dispersão de discursos na ordem das leis, movidos sempre por questões ideológicas. A história até Marx era contada a partir da visão dos dominantes, e após seus trabalhos, passou-se a questionar as verdades que eram determinadas como as únicas “verdades”.

Para Althusser (1985), ao enunciar, o sujeito parte de uma conjuntura específica que está em jogo, não apenas no que discursa, mas nas tensões sócio-históricas e ideológicas, pois o espaço da enunciação é fortemente marcado pelas tensões dos “aparelhos do estado”. Mussalim e Bentes (2004) relatam que “a linguagem, para Althusser, era a via por meio da qual é possível depreender o funcionamento da ideologia e não mais são estudadas como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção”.

A psicanálise de Freud (teoria freudiana de realizações dos sujeitos e o poder do inconsciente); na releitura de Jaques Lacan para a concepção do sujeito, em que este, na visão da psicanálise possui um desejo na ordem do inconsciente, um desejo ocultado que, às vezes, emerge no consciente sob a forma de negação ou não.

Na materialidade linguística, partindo da releitura de Pêcheux sobre os trabalhos de Saussure (teoria saussuriana de realizáveis por meio da materialidade da linguagem) relatadas no *Curso de Linguística Geral* (1916), que trouxe a ciência da língua e concepções para o seu desenvolvimento, identificando a língua como um fato social pertencente a todos em uma determinada realidade sócio-histórica, sendo exterior ao sujeito que não pode criá-la ou modificá-la. Pêcheux iniciou a análise do sujeito não somente constituído pelo estruturalismo e funcionalismo da língua, mas também e ao mesmo tempo pela sua enunciação.

Também considerou que a “realidade” (PÊCHEUX, 1990) não é clara e nem objetiva porque sempre pode sofrer interpretações ou leituras diferentes em relação ao lugar social de quem se enuncia, interpreta ou lê e, a compreensão do enunciado implica em compreender a formação social em que este enunciado foi possível de ser produzido em termos ideológicos, de relação de poder, ou seja, as condições de produção do discurso.

Os trabalhos realizados por essa “Tríplice Aliança” permitiu à AD condições necessárias para a produção de uma teoria de interpretação que define o sujeito como ideológico, assujeitado que ocupa e marca o seu lugar na História.

Conforme Orlandi (1987, p. 15-22), “a AD busca investigar os efeitos de sentido, discurso e processo, e a visão estruturalista da língua como sistema é substituída pela interpretação dos efeitos de sentidos”. Assim a AD surge, sem que seja seu objetivo, questionando as análises, até então, somente estruturais, por meio da oposição *descrição* e *interpretação* e preconiza a análise dos efeitos de sentido por meio das condições de produção do discurso, embora o sujeito tenha a certeza de que a sua representação seja equivalente aos objetos reais, ele simplesmente permanece dentro do jogo de simulações provocado pela sua formação discursiva e pelo seu inconsciente.

Nessa visão, o sujeito não é um indivíduo e sim um lugar, lugar esse de enunciação, posição essa marcada pela articulação, sempre em movimento, entre língua e história, motivo pelo qual Pêcheux (1997, p. 56) “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho mais ou menos consciente”.

Os estudos de Pêcheux e Fuchs (1997, p. 163) relatam que a análise do discurso, é concebida como a articulação de três áreas do conhecimento científico: 1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendidas a teoria das ideologias;

2) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

2. Discurso, formação discursiva, interdiscurso e identidade

A palavra discurso, na perspectiva da AD, pode significar diversamente um espaço de investimentos sociais, políticos e ideológicos materializados na língua enquanto sistema verbal e ainda, constituinte dos sujeitos. A prática discursiva é a relação existente no discurso entre a língua e outra coisa. Para Authier-Revuz (1998), essa posição do sujeito sinaliza para o interlocutor algo a respeito do sentido ou dos sentidos das palavras expressas no discurso, como uma forma de “marcar” em alguns aspectos o sentido do discurso, se colocando a distância e não se comprometendo com o que foi enunciado.

O termo discurso tem sido empregado em diferentes sentidos, desde sinônimo de fala (*parole* para Saussure) até sinônimo de texto e de matriz discursiva (CORACINI, 1991), considerando assim, a linguagem, que ao mesmo tempo em que constitui é constituída pelo sujeito. Para Foucault (2005, p. 10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. Prevalece nos discursos sempre uma vontade de verdade apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional que tende a exercer sobre outros discursos. Mas a soma de todos os discursos não constitui uma verdade.

Todas as manifestações da língua, seja qual forma adotada, são práticas em que o discurso realiza o contato entre o linguístico, regras de uso próprias de determinada língua, e o não linguístico, o lugar social, ideológico, histórico, e tudo que é pertinente ao sujeito, por meio de interações que se realizam em situações concretas, que formulam seus sentidos, regidos por manifestações disciplinares. Pêcheux (1997) diz que “todo discurso é sempre pronunciado a partir das condições de produção dada”. Na afirmação de Foucault (1999), os discursos devem ser analisados, partindo sempre da noção de acontecimento, regularidade, série e condições de possibilidade para sua formação, também por esse caminho, pode-se delimitar as formas de apropriação, (de)limitação e de exclusão, apontar como os discursos inicialmente se (re)formaram,

(re)modificaram e (re)deslocaram entre os “sistemas de coerção”. Essas manifestações de disciplina são princípios de controle da produção do discurso.

Foucault (1999) propõe a existência de pelo menos três tipos de disciplina, que controlam externamente o discurso: a interdição, a segregação e a vontade da verdade; e internos ao discurso: o comentário, o autor, as disciplinas e, a rarefação dos sujeitos: rituais da palavra, sociedades do discurso, doutrinas e apropriações sociais. Esses controles mostram que aquilo que é efetivamente dito não provém de um tesouro infinito de significações, mas de condições de possibilidades específicas, sendo, na busca dessas regras anônimas, que as condições de existência dos acontecimentos discursivos são definidas.

Acreditando na “especificidade”, na particularidade existente em todos os discursos, em que cada um é único, com regras e diferentes sentidos de produção, Foucault (1972) elabora o “método arqueogenalógico”, buscando compreender os efeitos de poder por meio de discursos produzidos no meio social em um determinado contexto sócio-histórico, articulando o discurso com os acontecimentos, tratando-os na sua “especificidade e descontinuidade”. Dessa forma, o “discurso é uma série de acontecimentos que se produz na relação dos acontecimentos discursivos e os acontecimentos de outra natureza”, sendo o mais presente na memória dos sujeitos os acontecimentos que ocorrem na ordem social, assim, o discurso não passa de uma escrita em que o começo é também o recomeço.

O conceito de Formação Discursiva, doravante FD, nas palavras de Baronas (2011, p. 47) teve origem nos estudos de Michel Pêcheux e Michel Foucault, “[...] tal conceito tem pelo menos uma paternidade partilhada [...]”, sendo que cada autor o caracteriza de sua forma.

Para Pêcheux (1997, p. 160), a FD está, pelo menos em seu início, intimamente relacionada com a noção de formação ideológica, ou seja, aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes que por sua vez determina “o que pode e o que deve ser dito” (articulado sob a forma de uma alocação, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”).

Segundo Pêcheux (1997, p. 314), seus estudos formularam a noção de sujeito interpelado pela ideologia que o constitui e, ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma FD, (de)marcando uma posição de sujeito. O indivíduo é interpelado em sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do discurso, logo, para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento (ALTHUSSER, 1974).

A noção de FD para Foucault, separa-se de certo modo, dos trabalhos de Pêcheux. O autor reserva espaço para o tema no ano de 1969 em "A Arqueologia do Saber", estabelecendo ideias que sustentam trabalhos na relação entre os discursos. Em suas palavras, Foucault (1972, p. 36) relata que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. Dispersão e regularidade, que muda as relações do analista com o objeto analisado, mediante constantes transformações e deslocamentos de enunciados cada vez mais heterogêneos. Foucault (Op. cit., p. 43) relata que o conceito de FD dá-se no caso em que seja possível, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, as escolhas temáticas e na definição de regularidades (uma ordem, correlações, posições etc).

O conceito de FD aproxima-se e se distancia no entendimento dos estudiosos detentores de sua “paternidade”. Para Pêcheux, ela pode ser atravessada por elementos que vêm de outras FD, ou seja, ela é constituída de discursos outros, noção que se aproxima da ideia foucaultiana de interdiscurso e, para Foucault, a FD está fundamentada nas regularidades do discurso. Certamente o conceito que aproxima esses estudiosos sobre FD, refere-se à contradição. Na visão de Pêcheux (1983), é um princípio constitutivo de toda FD, para Foucault (1969), as FD são constitutivas de dispersões, contradições e irregularidades. Para ambos, a contradição não apenas constitui as FD, mas representa a própria lei de existência do discurso.

O conceito de Interdiscurso, por sua vez pode ser explicado, resumidamente, como constituição de um discurso em relação a outro já existente, ou seja, é o conjunto de ideias que o sujeito organiza por meio da linguagem, apropriando-se de forma explícita ou implícita de outras ideias organizadas anteriormente. Foucault (1986, p. 114) relata que “não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo”. Em outras palavras, considerar a interdiscursividade

significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos e os esquecimentos.

Sobre o interdiscurso, Pêcheux (1997, p. 162) salienta: “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas”, observamos assim, a questão de dependência de uma FD em relação ao interdiscurso. Possenti (2009, p. 159) diz que “o interdiscurso exige do estudioso, que se põe a analisar um *corpus*, que ele analise “um discurso que se confronta com outro (e não com todos os outros)”.

É nesse aporte que se instaura a noção de interdiscurso; é ele que possibilita ao sujeito concretizar o seu discurso; marca a exterioridade, o lugar anterior determinante do próprio discurso. Essa reflexão traz a idéia de que o sujeito não somente materializa a ideologia como também é aquele responsável por agenciar os sentidos. Na visão de Gregolin (2001, p. 18-19) "o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação e contradição". O conjunto de formulações materializadas que já foram esquecidas, mas que possuem a determinação do que o sujeito discursiva representa o interdiscurso, ou seja, para que o falante obtenha o sentido almejado é necessário que seu dizer faça sentido antecipado para seu(s) interlocutor(es). Para Foucault (1995, p. 26), o novo não está no que é dito, mas no acontecimento em seu entorno.

Sobre a questão da identidade, é necessário conhecer a posição ou as posições em que o sujeito se insere ou é inserido no constante processo de transformações da sociedade contemporânea. Vivemos uma realidade onde o global se insere de maneira mais intensa e os valores se tornam mais instáveis, que (re)coloca o problema da(s) identidade(s) em dimensões que exigem a renovação dos parâmetros de entendimento até então utilizados.

O relacionamento da AD com os Estudos Culturais baseia-se no fato de ambas entenderem a identidade como uma construção discursiva situada em um momento histórico. Significando que a identidade só adquire sentido nos discursos sociais em que são produzidas. Segundo Hall (2003, p. 109), é preciso “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”, focando o sujeito social e como na perspectiva da AD, entendendo-o não como um ser empírico,

individual, mas como sendo disperso, fragmentado, múltiplo (HALL, 2001, p. 34-38), assim como as identidades.

Não há identidade sem sujeito e também não existe sujeito sem discurso, nesse campo as identidades se produzem a partir do outro. Além disso, todo processo identitário se constrói vinculado a uma rede de memórias que o ancora e o legitima. As identidades só existem no interior das instituições sociais, estando ligadas à cultura e ao imaginário social, de onde elas (as identidades) retiram seus símbolos e representações.

Nas palavras de Silva (2004, p. 81), “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder”. A identidade é uma construção social, por isso, na modernidade vivenciada atualmente, as identidades, que já foram marcadas como fixas, tornaram-se móveis, múltiplas e principalmente marcadas por breves momentos. Para Hall (2001, p. 75) o mundo globalizado oferece “uma gama de diferentes identidades, dentre as quais parece possível se fazer uma escolha. É a difusão do consumismo que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”.

Conforme Coracini (2007, p. 17) “o termo identidade, quando em destaque, é perda ou busca de identidade de um povo, de um indivíduo, de um grupo social. Perguntamo-nos a todo momento quem somos, qual a razão de nossas vidas, por que agimos desta e não daquela maneira, por que escolhemos esta ou aquela profissão”. Para a autora (2003) “vivemos, pois, um período que muitos acreditam se caracterizar como de crise da identidade provocada, em grande parte pela ideologia da globalização”, que, ainda que o neguem seus defensores, pretende a centralização e a homogeneização de tudo e de todos; as diferenças só são respeitadas à medida em garantem a manutenção ou a criação de um novo mercado de consumo. E para aqueles que não se “identificam” nesse mundo consumista, restam somente as sobras dos serviços públicos e a alcunha de sujeitos identificados na marginalidade⁷.

As identidades possíveis para o adolescente em regime de medidas socioeducativas pode surgir na tensão exercida no entremeio, no não lugar, do aluno-interno que se vê em conflito na escolha de sujeito-aluno almejanter de melhorias para sua vida, ou aluno-interno que apenas cumpre o que as medidas socioeducativas exigem (participação no processo educacional), ou adolescente que já conheceu o outro lado da lei e se identifica com essa realidade. Conforme

⁷ Marginalidade no sentido de marginal, periférico, longe dos olhares de moradores de áreas centrais.

Grigoletto (2006, p. 16), “as identidades se constituem no espaço da diferença: o outro como aquilo que eu não sou no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo”. Qual seja a identidade desejada, é auto-declarada ou construída por traços culturais, baseada na representação que deseja do outro para si. Coracini (2003, p. 60) diz que, não há outro modo de dizer que não pelo olhar e pela voz do outro.

Fazemos uso das noções de representação da linguagem, provenientes dos trabalhos de Foucault e de sua noção de pesquisa arqueo (arquivo) genealógica (questão do poder), com apontamentos sobre as relações de poder, formações discursivas, mecanismos de vigilância e punitivos, o arquivo regulador sobre o que pode ser dito na produção dos enunciados, dentro da descontinuidade do discurso para a realização dessa pesquisa.

Apoiamo-nos na explicação de Coracini (2007, p. 41) sobre “o sujeito cindido, inconsciente e descentrado” que não tem o total controle de si, de seus atos, de seus pensamentos e, principalmente, dos efeitos de sentido do seu dizer, visto que não é permitido direcionar o entendimento do outro sobre o seu enunciado.

No tópico seguinte, discorreremos sobre exclusão e silenciamento.

3. Exclusão e silenciamento

Na obra *A ordem do discurso* Michel Foucault (1978) discute três tipos de exclusão que atuam no discurso: “a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade”. Neste trabalho, abordamos a exclusão da palavra proibida e a vontade de verdade presentes nos discursos dos alunos-internos, baseados na afirmação de Foucault (1995, p. 06) “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos”.

A palavra proibida é o procedimento de exclusão mais utilizado, sendo manifestada na interdição do dizer do sujeito. Conforme Foucault (1995, p. 09) “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. É a manifestação de exclusão ou de interdição que proíbe determinados discursos e, produz o efeito de sentido ao interno que ele “não tem o direito de dizer tudo o que quer em qualquer lugar” (FOUCAULT, 1978).

Segundo Wanderley (2008, p. 18) os sujeitos excluídos “não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, também há uma exclusão cultural”. Os estudos de Vêras (2008, p. 43) apontam para a realidade de que as políticas assistencialistas em nosso país, ao contrário do que apregoam seus vastos discursos, “pretendem sim, segregar, confinar, em verdadeiro *apartheid* entre classes, um crescente distanciamento e incomunicabilidade, traço construído socialmente”.

Telles (1990) afirma que a estigmatização da pobreza funciona através da lógica que faz os direitos serem transformados em ajuda, em favores. Carvalho (1995) diz que a transformação do “direito” em “favor” reforça o processo de exclusão, pois a “cultura da tutela e do apadrinhamento, tão enraizada no cenário brasileiro, nada mais é do que a ratificação da exclusão”. Wanderley (2008, p. 25) afirma que a pobreza e a exclusão no Brasil são faces de uma mesma moeda.

Desse modo, a inclusão social, manifestada pelo Estado, seja qual for a esfera, de forma intensa nos meios midiáticos, pagos com dinheiro dos trabalhadores, mostra-se como importante “ferramenta” para disciplinar os excluídos, mantendo-os “dóceis”⁸ na ordem desigual do social. Foucault, em *Vigiar e Punir* (2002), descreve a emergência, a partir do século XVII, de uma sociedade disciplinar e, conseqüentemente, do indivíduo moderno a partir da disseminação de micro estratégias que visavam agir sobre os corpos individualmente, para que estes se tornassem dóceis. Nas palavras de Sawaia (2008, p. 108) “Só essa ideia pode explicar porque um governo prioriza a saúde de bancos em detrimento à saúde da população”. Segundo Wanderley (2008, p. 17) “os estudiosos da exclusão concluem que do ponto de vista epistemológico, o fenômeno da exclusão é tão vasto que é quase impossível delimitá-lo”.

Para abordar o silenciamento, buscamos em Orlandi (2007) a afirmação de que o silêncio vem acompanhado de sentidos e ao pesquisador cabe o trabalho de observação sobre o que é silenciado no enunciado, sendo que na frase toda negação pode remeter a uma ou mais afirmações ocultas, ou seja, o sujeito ao silenciar-se sobre determinado assunto pode tentar, de forma consciente, amenizar sentidos desagradáveis para o outro do discurso. O aluno sabe que o seu texto é uma forma de micro poder que tem em suas mãos, é o momento que, mesmo silenciando algo,

⁸ Dócil, entendido como tendo apresentado diminuição das resistências e aumento da obediência (FOUCAULT, 2002).

deixa marcas que posicionam sua “verdade”⁹. Nos trabalhos de Orlandi (1996, p. 11), encontramos a afirmação de que “a reflexão sobre o silêncio abre perspectivas para novas formas de conceber a questão discursiva, particularmente, do ponto de vista teórico, permite compreender melhor a questão da incompletude como constitutiva da linguagem”.

Dando continuidade ao trabalho, ousamos problematizar manifestações de saber, poder e resistência, naturais aos seres humanos, no sentido de, se possível, provocar reflexões que, por serem provisórias, poderão ceder espaço para outras inquietações, abrindo caminhos já(mais) trilhados, numa, sempre outra situação de enunciação, conforme afirma Foucault em *A ordem do discurso* (1970).

4. Saber/poder e resistência.

Para trabalhar o tema saber e poder e suas incontáveis relações dentro dos muros da unidade de internação, no primeiro momento, discutimos de alguns trabalhos de Michel Foucault sobre as manifestações do poder, que possibilitou o entendimento de fenômenos sociais, os quais são relatados em diferentes discursos que retratam tais manifestações, não fixadas nas mãos de um grupo ou classe, surgindo de qualquer lugar e não tem um único “proprietário”. Para Foucault, o poder não pode ser visto como algo fixo que seja propriedade de alguém e, sim, como fenômeno formado nas relações de força e de saber entre os sujeitos em suas relações sociais, mediante métodos de busca e manutenção desse poder.

Nas palavras de Foucault (1986, p. 164) “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Disciplinas que atuam, mediante técnicas coercivas sobre os sujeitos dominados a este poder. Foucault (1978, p. 164) “Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder”.

⁹ No Capítulo III, abordamos a representação de micro poderes nos textos dos alunos.

Conforme Foucault (2005), existe uma espécie de “tumor surdo” nas sociedades, que, por meio dos efeitos de sentidos provocados pelas “massas de coisas ditas”, tem a capacidade de desestabilizar a ordem social vigente que interessa ao poder. Com o intuito de evitar essa ameaça, os discursos são “atravessados” por “sistemas de controle” que possuem a tarefa de evitar ou erradicar, mesmo que não totalmente, os poderes ofensivos à ordem já estabelecida.

Também em Foucault (1986), no trabalho sobre o panoptismo proveniente do projeto *panopticon* de Bentham buscamos instrumentos para a questão da vigilância na unidade de internação, serviço esse realizado pela equipe de plantonistas da unidade que são responsáveis pela guarda e tutela dos adolescentes, representando o poder disciplinador, sendo essa equipe responsável pela elaboração do relatório diário de atividades e alterações que possam ocorrer, e o conjunto desses relatórios diários¹⁰ é base para a elaboração do relatório trimestral que é enviado para o juizado da infância e adolescência, servindo de parâmetro para acréscimos ou reduções no tempo de internação do adolescente. Esses relatórios são utilizados em forma de panoptismo, pois os internos sabem do relato de suas atitudes.

O projeto *panopticon* consistia na construção de uma torre circular com uma sentinela localizada em piso superior, posição que não permitia a visão do vigia pelos presos, mas o contrário era permitido, ou seja, os presos não sabiam se estavam sendo vigiados, mas tinham a constante sensação de vigilância, mesmo que não fossem vigiados por ninguém. Baseados os trabalhos de Foucault (1986) sobre esse panoptismo, apontamos diferentes formas de vigilância dentro da unidade, utilizadas como instrumentos de observação, disciplina e submissão dos adolescentes aos procedimentos exigidos no período de internação.

Panóptico é o sistema de vigilância, onde há uma torre central, de onde é possível vigiar a todos de uma só vez que estão a sua volta. Composição arquitetônica de cunho coercitivo e disciplinatório. Para Foucault (1999, p. 87), panóptico é um projeto arquitetônico que “permite um

¹⁰ Segundo informações do setor administrativo da UNEI, o relatório diário é elaborado pela equipe plantonista que acompanha e “cuida” dos internos por 24 horas e, na troca de plantão, caso haja alguma alteração na conduta dos adolescentes, o responsável pela disciplina é comunicado e, essa alteração é inserida no relatório que a unidade envia trimestralmente para a justiça.

tipo de poder do espírito sobre o espírito; uma espécie de instituição que deve valer para escolas, hospitais, prisões, casas de correção etc.”

Ao estudar a "Sociedade Disciplinar", Foucault constatou que a sua singularidade reside na existência de desvios diante das normas que regem o social, e para "normalizar" o sujeito "anormal", foram criados mecanismos de vigilância, capazes de interiorizar a culpa e causar no indivíduo remorsos pelos seus atos. O panoptismo corresponde à observação total, é a tomada integral por parte do poder disciplinador da vida de um indivíduo. Ele é vigiado durante todo o tempo, sem que em alguns momentos, não veja o seu observador, nem que saiba em que momento está a ser vigiado. Aí está a finalidade do Panóptico. Como exemplo de panóptico, falar das câmeras de vigilância nos supermercados, o sujeito-consumidor, em cidades pequenas, sabe que não tem ninguém acompanhando seus passos pelas câmeras, mas reluta em tomar um refrigerante ou degustar um iogurte dentro do supermercado.

Um dos sistemas de controle de maior recorrência pelo Estado, a serviço de seu aparelhamento ideológico (ALTHUSSER, 1985), que assumiu a função exercida até então pela igreja e pelo exército (acreditamos que sem ter essa intenção) é a escola, que representa-se na posição de reprodutora dos discursos oficiais por meio dos currículos e parâmetros educacionais. Para Magnani (1997, p. 26), a educação é um aparelho ideológico do Estado, e, enquanto não se transformarem as condições sociais que a determinam, a escola continuará reproduzindo as relações de dominação capitalistas.

No relato de Foucault (2005, p. 88), o saber empreendido na sua materialidade, ou seja, no desenrolar dos acontecimentos das práticas e articulados em diferentes formações sociais, remete efetivamente às condições políticas. Portanto não existe "saber neutro", de maneira que se pode afirmar que todo "saber é político", discurso reforçado por Freire (2001, p. 28) "em educação e política não existem neutralidades". Por mais que o sujeito se esforce para não "tomar partido" em determinado assunto, ele sempre estará assujeitado a algo ou alguma coisa.

Em Foucault (1986, p. 23), "o ponto essencial do estudo do poder é o conhecimento, pois é a partir da sua manipulação que se torna possível o controle de alguns indivíduos sobre outros", quanto maior for o conhecimento maior será a demonstração de poder, mesmo que subjetiva, o que torna os corpos dóceis ao aceitar determinadas regras, normas ou silenciamentos. Observamos que as práticas do saber e poder estão atreladas às "sociedades disciplinares", por

instituições que visam o controle dos corpos. “O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1978, p. 103).

E exatamente pela constituição heterogênea, é impossibilitado o controle dos efeitos de sentido, pois, a linguagem é o lugar do equívoco e não o lugar tranquilo e pacífico, da comunicação que pressupõe sempre a colaboração mútua e a boa vontade de dois enunciadores. Conforme Silva (2004, p. 8), cada vez que uma expressão se repete surge uma nova possibilidade de interpretação. Por isso, o inconsciente encontra pontos pelos quais lhe é possível vazar, como os sonhos, os atos falhos, os chistes, os lapsos, e no entremeio, na situação de enunciação e interpretação afloram questões sociais em que os sujeitos almejam uma identidade alternativa a partir das diferenças.

Segundo estudos de Orlandi (1996, p. 13), “a linguagem significa e ao trazer para a análise, ela (res)significa”, é o efeito de sentido produzido no discurso dos indivíduos de nossa pesquisa, de perda, mesmo que momentaneamente, da identidade de adolescente e a busca de assumir ou (res)significar de alguma forma, o lugar de sujeito-aluno em conformidade com as convenções sociais. Mesmo a significação ou (res)significação ser um processo aberto, ele não é livre, pois, é exatamente esta abertura que o administra. A resistência emerge no simples fato de o sujeito ter a impressão de ser dono de seu discurso, mas essa propriedade não pertence a ninguém, seja de forma direta ou não, pois o sujeito sabe, mesmo que inconscientemente, que é sujeito-passivo quanto ao que, quando e onde falar, ele sente-se alvo de coerção imposta pela sociedade em que se insere, em algumas situações resiste em falar e, em outros momentos é o silêncio usado como resistência, esses aspectos são extremamente relevantes no estudo da construção identitária.

Resistência que manifesta sentimentos de liberdade e revolta à coerções que se relacionam a todo momento, mediadas pelo discurso nas relações de poder que são definidas institucionalmente, sejam elas formalizadas ou não. Assim, o discurso escrito dos alunos-internos carregam questões de saber relacionadas ao poder à medida que neles se inscrevem marcas do poder disciplinador. Foucault (1978) relata que “onde há poder, há também resistência”, sendo que os discursos podem produzir ou não o poder e, circulam em todas as posições sociais, detendo a força de até mesmo reproduzir enunciados que foram ocultados, não sendo possível esquecer que o

silêncio e a proibição de se dizer algo também abriga o poder e produz confrontos e resistências, não sendo identificável o ponto de origem dessas relações.

Foucault (1995) relata que “tanto o sujeito quanto o discurso estão envolvidos nos jogos das palavras/discurso que são constitutivas da língua e da ideologia”. Nesse trabalho, observamos manifestações da “verdade” proveniente do poder da instituição-escola que está inserida em uma instituição-unidade para internação de adolescentes em medida socioeducativa, lugar de onde escrevem os textos constituintes de nosso *cópus*. “Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder [...]. Portanto, regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade” (FOUCAULT, 1978, p. 101).

No capítulo seguinte, abordamos os aspectos metodológicos e as condições de produção que contextualizam o *cópus*.

CAPÍTULO II: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E QUESTÕES METODOLÓGICAS

2.1 Condições de produção: Contextualizando a coleta do *cópus*

Esse capítulo é reservado para os aspectos metodológicos e as condições de produção, compreendendo-as como coleta do *cópus*, portanto, representação, manifestada na escrita (discurso) dos adolescentes, sujeitos (in)visíveis, em momentos e ambientes educacionais distintos (sala de aula tradicional e sala de informática), no interior de um local de cumprimento de medidas socioeducativas destes adolescentes (UNEI de Três Lagoas - MS).

A priori condições de produção são as condições histórico-sociais em que os textos foram produzidos. Sobre essa ótica, entendemos como as relações de força contidas no interior de um discurso, tornando a imagem de mundo do analista essencial para entender o texto, sobretudo podemos identificar este conceito como um saber pré-construído (aquilo que sabemos pela comunicação de outros). Citamos o sujeito e a ideologia como peças fundamentais para o funcionamento deste discurso, conforme Orlandi (2001).

Com isso, observamos que as condições de produção condicionam as relações de sentido de um discurso sobre os outros já existentes, sendo um processo contínuo em que a

antecipação é que irá regular a argumentação, pois o sentido está empregado no lugar de onde o sujeito se constitui.

Trazemos à baila no item (2.4) a aplicabilidade do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), em relação às questões de vigilância e educação, no intuito de descrever como os sujeitos-alunos. em conflito com a lei, discursam em seus textos, algumas vezes de forma “camuflada”, ao apontar possíveis problemas que os levaram à internação, colocam sempre no(s) outro(s) a responsabilidade de mitigar tais problemas e, não se representam na identidade de sujeitos que podem mudar suas próprias vidas, manifestando que em sua memória discursiva, a sociedade é a principal responsável por seus atos.

O produto final, representado aqui pelas produções textuais é um ponto numa dada cadeia discursiva, já que se abre para o passado (para o já-dito, para outros textos) e para o futuro (para as diversas possibilidades de produção de sentido, para outros textos a partir dele), pois o texto (discurso) é um produto sempre em processo.

A análise dos discursos de sujeitos subordinados em determinada realidade de poder, passa pela representação de sua história, pela ideologia dominante e, pela relação de subjetividade atrelada às formações discursivas, e os efeitos de sentido do discurso decorrem da situação de compreensão ou de interpretação determinadas pelas condições de produção. Condições essas que dependem da história do falante, ou seja, da memória discursiva que o atravessa. Para Orlandi (1999, p. 48), “o gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos”. A interpretação é, portanto, um gesto de leitura que, longe de se revelar unívoco, está sempre na iminência de se desdobrar, ou de deslizar entre sentidos.

Assumimos, com isso, que uma vez proferido, todo enunciado vive na iminência de se tornar outro, deslocando-se discursivamente de seu sentido para derivar um ou outros sentidos, segundo as condições de produção que o envolve. Orlandi (1999, p. 59) diz que, a interpretação é o lugar no qual a AD trabalha, sendo este o “lugar da interpretação, da manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos”. A pesquisadora ressalta que o próprio analista está diretamente envolvido na interpretação, uma vez que não há descrição sem a interpretação

Para a materialização do *cópus*, trabalhamos com a leitura e interpretação de textos base retirados de jornais e revistas da mídia local e nacional sobre os temas: Terra para os índios; Acidentes de trânsito com motocicletas; Novo processo de cremação; Posse da presidente Dilma Rousseff; Crack, a forma mortal; Lançamento de satélites para mapear a lua e a Corrupção dos ministros no governo da Presidente Dilma Rousseff.

Os textos base estão reproduzidos nos anexos e descritos no item seguinte. A escolha dos textos base deu-se após a apresentação de vários temas para que os internos apontassem aqueles que mais lhes despertassem interesse. Segundo informações desses adolescentes, o hábito da leitura não fazia parte do cotidiano, “não que os jovens não saibam ler ou leiam pouco, mas, sim, porque sua leitura já não tem o livro como eixo e centro da cultura” (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 74).

Nas palavras de Martins (2004, p. 23) “o leitor interessa-se pelo que lhe diz respeito” e, nos tempos atuais em que a informação nos é “bombardeada” de todas as formas possíveis, os internos optaram por textos que lhes despertaram mais atenção devido a algumas informações já conhecidas sobre os assuntos abordados. “As pessoas não querem só informação na/da mídia, mas também e fundamentalmente ver-se, ouvir-se, participar, contar o seu próprio cotidiano para si mesmas e para aqueles com quem convivem” (id. p. 23). Assim, os textos base escolhidos, de certa forma, serviram para que os alunos pudessem relatar suas histórias e também, servindo de “ferramenta” para socializar as narrativas de cada um.

Sobre essa facilidade do acesso à informação, Castells (2006, p. 225) relata que “a era da informação é a nossa era”. E como todo processo de transformação histórica não determina um curso único da história humana, suas consequências dependem do poder de quem se beneficia em cada uma das múltiplas opções que se apresentam.

Após a leitura e discussão de cada texto base, foi solicitado aos adolescentes a escrita sobre suas opiniões, abordando, quando possível, representações sobre a medida socioeducativa, os anseios na vida após o cumprimento dessa medida; a unidade de internação; a sociedade, a justiça e a educação¹¹.

Os encontros com os adolescentes-internos deu-se entre os meses de fevereiro a junho de 2012, em datas não regulares, mesmo tendo uma agenda prevista para as coletas, aprovada pela

¹¹ Os internos versaram sobre temas variados, retirados da mídia local e nacional (jornais, revistas e *sites*), ou seja, o mesmo tema foi trabalhado na sala de aula tradicional e na sala de informática, porém em veículos distintos de informação.

direção da unidade. Esclarece-se que muitas vezes não tivemos a oportunidade de coletar o *cópus* por motivos diversos, por exemplo: falta de segurança ao pesquisador devido à quantidade de agentes no plantão do dia, entrada de entorpecentes ou aparelho celular, saída de internos da unidade e outros fatores.

Outra dificuldade encontrada foi, quando da proposta dessa pesquisa, no início do ano de 2011, os adolescentes na unidade tinham uma programação semanal com poucas atividades, o que facilitaria os encontros. Mas com a implantação do SINASE¹², no ano de 2012, período da coleta, o horário dos internos foi quase que totalmente preenchido com atividades diárias, tais como: de segunda a sexta-feira, no período vespertino, aulas na escola que funciona na unidade e, nos períodos contrários, atividades com os gestores de educação física, aulas de informática e xadrez.

Também a realização de encontros com a psicóloga da unidade que, nesse período, mantinha um projeto de visitas aos internos, com diferentes grupos sociais: Alcoólicos Anônimos, Lions, Rotary e Narcóticos Anônimos, que realizavam visitas aos adolescentes no sentido de trabalharem temas variados, além de visitas de agremiações evangélicas e espíritas, restando para nossos encontros, após muita discussão e o apoio do diretor da unidade no ano de 2012, duas horas nas manhãs de sexta-feira e duas horas nas manhãs de sábado após as aulas de informática e xadrez. Após a apresentação dos textos base aos alunos, foram apontados os textos que mais lhes despertaram a atenção e, ao final dos trabalhos de coleta, obtivemos o total de trinta e seis produções textuais, sendo escolhidos para análise dezessete textos, os quais estão reproduzidos no capítulo III.

Nas palavras de Orlandi (1987), as condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito, o que corresponde ao contexto imediato, às circunstâncias da enunciação e, em sentido amplo, ao contexto sócio-histórico e ideológico. É entendida como a relação da sequência discursiva com o sujeito e com a situação, elas explicitam a inscrição do sujeito aluno-interno no cotidiano das relações de poder, que (des)locam sentidos no interior dessa unidade de internação.

Foucault (2005) complementa que condições de produção do discurso são as relações entre a linguagem e a exterioridade, representadas pelas formações imaginárias que designam o lugar em que os interlocutores se atribuem ao outro no discurso próprio e do outro, ‘condicionadas’

¹² Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (abordamos sobre o SINASE no capítulo II)

pelo momento sócio-histórico-cultural-econômico-político e, constitutivos do como falar e do que falar. Visto não ser permitido ao sujeito o direito de falar algo em determinado ambiente e situação social e, no caso dos adolescentes no interior de um local de vigilância, esse direito à fala passa por muitos clivos. Observa-se manifestações subjetivas de alteridade - parte integrante de manifestações humanas - daqueles que são condicionados a não se manifestarem discursivamente da forma desejada.

É natural para o falante elaborar mediante seu nível cultural, a sua enunciação baseada em formações imaginárias, seja da posição que ocupa, do lugar da fala, ou a quem fala e particularmente do que fala, sempre discursando sobre já-ditos que em momentos futuros, provavelmente serão utilizados também para novos discursos, trazendo à tona no jogo discursivo, a necessidade e a possibilidade de observação dos interdiscursos, que nos remetem a uma memória discursiva (PÊCHEUX, 1999), e “esse saber discursivo torna possível a sustentação de cada tomada da palavra, que permite identificar os discursos em sua historicidade, em sua significância” (ORLANDI, 1997, p. 31-32).

No relato de Pêcheux (1990), “é a discussão entre o existente e o irrealizado, levando o irrealizado a formar sentido no interior do não-sentido”. Assim, a noção de tempo antes da internação e no momento atual é significativa na produção de textos desses alunos, pois (de)marca fronteiras entre a vida em liberdade e a vida dentro dos muros da unidade de internação. **“eu vou trabalhar e se compra uma moto pra começa a pilota moto normal, o pastor deu a palavra que eu vou ser comum”**¹³, o aluno manifesta que, antes da internação não trabalhava, mas, ao ganhar a liberdade vai procurar algum ofício que lhe garanta subsídios para adquirir uma motocicleta e, vai **“pilota moto normal”** e vai ser uma pessoa **“comum”**, manifesta ainda que, somente após a medida socioeducativa, vai conduzir motocicleta de forma convencional na lei e, se tornará uma pessoa que não mais será apontada como incomum ou anormal pelos outros.

Nas produções textuais emergem relações de tempo do que é enunciado, interpretação dos textos base, mais relato pessoal, com o momento de sua enunciação, momento em que manifesta o conhecimento de que sua fala está sob vigilância, sempre relacionado com a imagem do leitor pretendido. Nota-se que os investimentos do Estado nas medidas socioeducativas, busca

¹³ Fragmento do texto (06) produzido pelo aluno (A6SI) e reproduzido no item (3.1).

garantir a produção de “novas identidades” voltadas para a (re)socialização desses autores de atos infracionais.

A voz do adolescente em medida socioeducativa, assim como as vozes de outros excluídos em nosso país, há muito tempo são silenciadas, quase esquecidas, pois na história brasileira dos espaços reservados para a internação de sujeitos “anormais” para o senso comum, sempre lhes foram reservadas a representação de personagens secundários, que pela sua identidade de sujeito “não-normal”, devem manter-se na ordem do silêncio.

Segundo Pêcheux (1988, p. 17), “não há discursos sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Ideologia que marca os embates na sociedade, posicionando cada sujeito ou grupo de sujeitos em determinada categoria e, mediante a inclusão em algum segmento que não seja considerado normal, automaticamente esse sujeito é excluído de direitos garantidos a todos, sendo o direito à fala, uma das principais interdições.

É importante ainda considerar que no momento de análise não se deve apresentar uma posição neutra diante dos fenômenos constatados, mas relativizada diante da interpretação. Para isso, Segundo Orlandi (1999, p. 61), é necessário que invista “na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico”. Ou seja, é preciso que o analista considere o trabalho da ideologia, sem se tornar vítima dos efeitos produzidos por ela. E sobre o método de análise, iniciamos com os postulados de Foucault (1978), advertindo sobre a existência de quatro regras para se realizar análise e, segundo ele, tais regras são na verdade advertências prescritas para auxiliar na realização desse trabalho. Sendo elas, a regra de imanência, de variações contínuas, de condicionamento duplo e de polivalência tática dos discursos. Tais regras são identificadas na sequência:

- 1) A regra de imanência, caracterizada pelas verdades justificadas nas relações de poder e apresentadas por meio de pesquisas científicas, sendo a existência do objeto de pesquisa garantido se for constituído por essas relações. Uma causa imanente é algo que não se separa de seu efeito. Existe uma correlação, pressuposição recíproca entre a causa e seu efeito, O poder é causa imanente do saber, e este sendo efeito do poder. O saber atualiza o poder nas instituições, num movimento circular. O poder na unidade pesquisada assume não somente a forma do poder institucionalizado, mas também formas individuais, em que o saber, seja ele qual for, é

manifestação de poder. O professor nesse ambiente, assim como em qualquer outro, tem o saber institucionalizado revelado pelo poder.

- 2) As regras de variações contínuas abordam o movimento dinâmico do poder e do conhecimento, pois os sujeitos circulam nesses lugares de poder e de saber, mudando de posição todo o tempo, não há um indivíduo ocupando uma posição de poder de modo fixo, poder esse que transita em alguns momentos, mesmo que veladamente, por todos os integrantes de determinado grupo; ou seja, o poder ora está com o professor, ora com o aluno.
- 3) Sobre a regra de condicionamento duplo, Foucault (1978) aponta para o funcionamento das relações de poder de modo descontínuo em dois níveis diferentes, micro e macro, os quais projetam a tática do condicionamento por meio da família e da sociedade respectivamente, voltando de certa forma ao que prevê a regra de variações contínuas. Essas esferas organizacionais que se diferem como mecanismo de poder podem comungar de um mesmo pensamento.
- 4) Na regra de polivalência tática dos discursos, o autor fala sobre a não divisão do discurso em dominantes e dominados, pois as relações de poder formam uma rede que perpassa grupos sociais e focos de resistências, ou seja, o discurso não reflete a realidade, mas multiplicam-se nela, por exemplo: não é identificado o discurso fundador sobre a necessidade da exclusão do adolescente em medida socioeducativa da sociedade, discurso esse que classificou-os como “anormais”, mas ao mesmo tempo possibilitou outros discursos, nem sempre desfavoráveis ou recriminatórios, possibilitando-os falar de si e falar por si, também oportunidades para terem suas vozes ouvidas, quando da reivindicação de outras chances em suas vidas.

2.2 Sala de aula e alunos

É de conhecimento que o rendimento escolar dos estudantes em qualquer que seja o ambiente, sofre influências positivas e/ou negativas e o aprendizado envolve vários espaços vinculados, desde o público ao privado, sendo historicamente observado que a educação e a cultura, assim como a comunicação e a informação são indissociáveis, pelo fato de não ser possível pensar em educação e informação sem aferir os aspectos de comunicação cultural de uma sociedade. A

comunicação é que nos liga ao outro, todos estamos de uma forma ou de outra, ligados ao(s) outro(s) pela mediação da comunicação e, somente por ela o social existe e pelo qual o sistema educacional se realiza. Para Martins (2004, p. 21), “a comunicação e informação são etiquetas em voga, expressam conteúdos importantes da época atual e não passam de modalidades de uma mesma forma global, a da relação, do estar-junto, do contrato social”.

A informação transmitida pelo professor objetiva que se formem alunos que pensem por si mesmos, ou seja, a informação é formante no sentido de que o aluno só é o que é, e só pode almejar algo na relação com outras pessoas. Castells (2006, p. 231) diz que, a informação é poder, a comunicação é contra poder.

Durante as coletas, a leitura, sempre iniciada por esse pesquisador, não motivou a participação de todos os internos nos encontros iniciais, pois, segundo afirmações deles, a leitura não fazia parte da realidade de suas famílias. Conforme informações do setor de assistência social da unidade, os adolescentes internos são provenientes de famílias sem a estrutura padrão convencionada, cada vez mais heterogênea e multifacetada. Roudinesco (2003, p. 21) afirma que “A família autoritária de outrora, triunfal, ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas”. Gerando sujeitos assujeitados ao abandono, à exclusão ou ao silenciamento imposto no ambiente (in)familiar, mas não manifesta que esse seja o principal motivo para a prática de atos infracionais.

A pesquisa de Vieira (1999, p. 48) relata que os motivos que levam os adolescentes a cometer atos infracionais vão desde “a influência dos amigos, o uso de drogas, a evasão escolar, até a pobreza. Verifica-se que a influência de amigos, o uso de drogas e a pobreza são as razões principais para a prática delituosa”. No relato oral dos adolescentes, observa-se que foram suas amizades que motivaram tais atos. Na sequência, descrevemos a situação encontrada quando da coleta do cópula.

A Unidade Educacional de Internação (UNEI de Três Lagoas) abrigava onze adolescentes, sendo dois analfabetos, na faixa etária de 15 a 18 anos, cumpridores de medidas socioeducativas em regime fechado, de acordo com o ato infracional praticado, conforme o que está

previsto no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)¹⁴, em que prevê que a internação mínima é de seis meses e a máxima não pode ultrapassar três anos.

Complementamos que de junho de 2008 a maio de 2012, atuávamos como docente na escola que funciona no interior da UNEI, sendo que a data final dessa atuação coincidiu com a metade da coleta do corpús. Após esse período, por iniciativa própria, optamos por abandonar as aulas, por entender a necessidade do afastamento do objeto pesquisado.

É importante mencionar que os sujeitos-alunos-internos são identificados pela letra A (aluno), número que o indica entre os sujeitos pesquisados, a letra S (sala de aula), seguido da letra T (tradicional) ou da letra I (informática), por exemplo: A1ST – texto escrito pelo aluno número 1, na sala de aula tradicional.

A seguir, apresentamos um quadro com o perfil dos sujeitos pesquisados com a idade e a escolaridade.

ALUNOS	IDADE	ESCOLARIDADE
A1	17 anos	8º Ano fundamental
A2	17	6º Ano fundamental
A3	18	6º Ano fundamental
A4	17	7º Ano fundamental
A5	15	7º Ano fundamental
A6	17	6º Ano fundamental
A7	17	6º Ano fundamental
A8	17	6º Ano fundamental
A9	15	7º Ano fundamental

Quadro (1) – Sujeitos pesquisados.

Para as coletas, propomos a escolha dos textos, e trabalhamos a partir do que mais lhes despertaram a atenção e, ao final obtivemos o total de trinta e seis produções textuais, sendo escolhidos para a análise dezessete textos no capítulo III.

Enquanto pesquisador-professor, destacamos que foi sempre motivador o contato com os adolescentes. O primeiro encontro contou com a presença de todos os internos e, os seguintes

¹⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente (2005, p. 149) define, em seu artigo 2º, os termos “criança” e “adolescente”, considerando, como crianças, indivíduos menores de 12 anos de idade (incompletos) e, como adolescentes, indivíduos cuja idade está compreendida entre 12 e 18 anos de idade.

procedimentos foram executados: apresentação do texto base “*STF irá julgar ação de reintegração após ocupação de índios em MS*”¹⁵ na sala de aula tradicional, foi distribuído cópia para todos; leitura silenciosa e depois leitura compartilhada (cada aluno fez a leitura de um trecho do texto), em seguida, houve a discussão do tema e entre os alunos surgiram as seguintes questões: a) o que você pensa sobre os índios; b) o que os índios vão fazer com tanta terra? c) será que o branco tem direito sobre estas terras?

Trabalhamos o texto (2) “*Índios armados expulsam fazendeiros em Mato Grosso do Sul*”¹⁶, na sala de informática, em uma manhã chuvosa de sexta-feira, novamente contamos com a presença de nove alunos. Usamos o quadro branco para exemplos e comentários surgidos durante o debate, porém o texto de uma lauda, foi considerado extenso por três alunos que manifestaram desinteresse pela leitura e se retiraram da sala.

Observamos, após a leitura, que os alunos se sentiram à vontade para tecer comentários sobre o tema, em seguida houve uma intervenção do agente socioeducativo¹⁷ que acompanhava vigilante o encontro. De acordo com Foucault (1995) observamos nos discursos desses adolescentes em medidas socioeducativas, sob a tutela vigilante do Estado, manifestações sobre ordem que impera para que “não falem aquilo que não pode ser dito”, daí o efeito de sentido de maior relevância do panóptico: fazer que o interno saiba de forma consciente sobre a sua permanente situação de visibilidade, que assegura o funcionamento automático do poder, esse sujeito-interno nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo (FOUCAULT, 1986, p. 177-178).

O terceiro e quarto encontros foram palco para o trabalho com os textos “*NASA lança sonda para mapear a Lua*”¹⁸ e “*A missão dos gêmeos*”¹⁹, que abordam o lançamento de satélites para mapear a lua e representa o marco de retorno das atividades do programa espacial americano, visando o retorno de astronautas ao solo lunar até 2020.

Trabalhamos inicialmente na sala de informática, ouvindo música em volume baixo, sete alunos participaram, foi um dia da semana destinado à ligação telefônica dos internos e, como

¹⁵ Fonte: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia>. Acesso em, 18/05/2012, 12h.

¹⁶ Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia>. Acesso em, 13/05/2012, 18h20.

¹⁷ O agente socioeducativo que acompanhava o encontro na porta da sala, trouxe para si a representação de autoridade, proferindo: “vocês tão peganu o bondi de não ter índios aqui com vocês”.

¹⁸ Fonte: <http://info.abril.com.br/noticias/ciencia>. Acesso em, 24/03/2012, 19h30.

¹⁹ Fonte: Revista Veja. Editora Abril. ed. 2251, ano 45, nº 02 de 11 de janeiro de 2012.

de costume nessas ocasiões, os trabalhos sofrem alterações pela empolgação e alegria dos alunos em manter contato, via telefone, com pessoas que estão fora dos muros e em alguns casos pela tristeza do(s) telefone(s) estarem desligados ou acusarem “fora de área”.

O encontro se prolonga por três horas seguidas, sendo os primeiros quarenta e três minutos reservados para a leitura do texto e explicação sobre alguns detalhes questionados por eles, e o resto para a escrita, ressaltando que, não é tarefa fácil conseguir a atenção e participação na produção textual, mas é possível.

No quinto, sexto e sétimo encontros, abordamos o tema acidentes de trânsito com foco nos eventos envolvendo motocicletas. Trabalhamos com dois textos bases, relativamente curtos na sala de aula tradicional “*Acidente entre moto e Celta deixa 3 mortos em Três Lagoas*”²⁰ e “*Trânsito de TL já matou nove pessoas em cinco meses*”²¹ e um texto mais extenso na sala de informática “*Brasil enfrenta epidemia de acidentes de trânsito, diz representante do ministério da saúde*”²²

Nos dois encontros seguintes, trabalhamos com texto base sobre novo método de cremação de cadáveres “*Tu és água e à água voltarás*”²³. A novidade desse procedimento e alguns fatores explicados sobre o tema, pois muitas dúvidas surgiram no grupo, impediu que os trabalhos seguissem a rotina a qual estávamos acostumados, obrigando-nos a trabalhar o mesmo texto base em dois encontros.

No primeiro encontro, houve a participação de todos os alunos, superando as expectativas, visto as condições nada favoráveis²⁴, mas para diminuir o tempo dentro desses alojamentos, aliviando de certa forma a permanência na internação, ou talvez manifestando resistência ao sistema em que estão tutelados, os adolescentes de forma coletiva e silenciosa direcionaram-se à sala de informática para o encontro.

Destacamos nessas atitudes dos adolescentes manifestações de não assujeitamento e resistência às ordens dos agentes socioeducativos que os monitoravam na ocasião, ordens essas em forma de comentários e brincadeiras para que os alunos não participassem da atividade. Talvez a equipe plantonista acreditasse que seria mais cômodo e confortável se os alunos ficassem em seus

²⁰ Fonte: <http://www.campograndenews.com.br>. acesso em, 20/03/2012, 23h.

²¹ Fonte: <http://www.jornaldiadia.com.br>. Acesso em, 20/03/2012, 19h40.

²² Fonte: <http://www.jptl.com.br>. acesso em, 20/03/2012, 22h10.

²³ Fonte: Revista Veja. Editora Abril – ed. 2258, ano 45, nº 09 de 29 de fevereiro de 2012.

²⁴ O dia estava chuvoso, a temperatura baixa e tinha jogo da seleção brasileira, não importando qual modalidade esportiva. Condições nada motivadoras para os alunos saírem dos seus alojamentos.

alojamentos, principalmente, nessas condições do tempo, não apostando no devir²⁵. Destaca-se também que, após alguns minutos do início desse encontro, os adolescentes, sem nenhuma explicação ou comunicação, levantaram-se e, retornaram todos para seus alojamentos, obrigando-nos a repetir o mesmo tema no encontro seguinte. Na oportunidade, notou-se um jogo de ação e reação, quase uma luta, em que a disciplina mais uma vez venceu a educação. Por conseguinte, percebemos, conforme preconiza Foucault (2001, p. 180), que o poder não é estático, mas se apresenta como algo “enigmático, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e escondido, investido por toda a parte”, conforme a regra de variações contínuas citada.

Na continuidade, trabalhamos o texto *“Imprensa internacional repercute posse de Dilma Rousseff”*²⁶ sobre a posse da Presidente Dilma Rousseff, na sala de aula tradicional, ocasião em que o dia novamente foi destinado a ligações telefônicas dos internos aos seus familiares, mais uma semana se finda, e como acontece sempre nesta ocasião, a frequência de internos no encontro é reduzida, segundo informações dos adolescentes, eles não encontram motivação, pois o dia de visitas se aproxima e, muitos se entregam à emoção do encontro com aqueles que lhes visitam, principalmente suas mães.

Na sala de informática, quatro adolescentes participaram do encontro, três internos acompanharam a leitura do texto *“Na posse, Dilma Rousseff projeta país de classe média sólida”*²⁷ e um permaneceu sentado olhando para os lados, parece que estava sempre pensando em tudo, menos na proposta de leitura e, mesmo com nosso apelo, ele não se integrou à aula, permanecendo imóvel olhando para os lados. Para facilitar o entendimento sobre o assunto, escrevemos no quadro branco algumas informações sobre o conteúdo, os adolescentes copiaram no caderno, realizaram a leitura e, no momento seguinte digitaram os textos.

Na continuação da coleta, trabalhamos os textos *“Cracolândia – a história”*²⁸ e *“Equívocos na cracolândia – SP. Como são produzidas as cracolândias”*²⁹, sobre as consequências malélicas do uso do Crack, e os esforços do governo do Estado de São Paulo em fechar a área

²⁵ “O mesmo homem não pode atravessar o mesmo rio, porque o homem de ontem não é o mesmo homem, nem o rio de ontem é o mesmo de hoje” (Heráclito). Fonte: www.filosofiahoje.com. Acesso em, 21/03/2012, 22h.

²⁶ Fonte: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias>. acesso em, 13/03/2012. 22h10.

²⁷ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br>. acesso em, 13/03/2012. 22h.

²⁸ Fonte: Eduardo Zidin. *Cracolândia: Ensaio sobre a barbárie. Carta Maior*. Cartamaior.com.br. acesso em, 18/04/2012. 23h20.

²⁹ Fonte: www.observatoriodeseguranca.com.br. acesso: 13/04/2013 – 22h40.

conhecida como Cracolândia, região do centro antigo da capital paulista, nacionalmente conhecida como local de livre comércio e consumo de entorpecentes, principalmente o Crack, decorrente de seu baixo valor e facilidade de acesso. Também problematizamos sobre o que o Estado oferece ou pode oferecer em atendimento no tratamento dos dependentes dessa droga e de seus familiares.

Durante a leitura desses textos, houve momentos profícuos de discussão em que os alunos enunciaram sobre histórias de consumo, transporte e venda de entorpecentes. Esses quatro no total, relataram oralmente acontecimentos relevantes, mas no momento da produção escrita, apenas um adolescente escreveu, os outros optaram por silenciar, apesar de já terem falado. Segundo Foucault (2005, p. 42) “assim como a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe conseqüentemente, todos os outros”.

Finalizamos a coleta, em dois encontros que propiciaram a oportunidade de trabalhar matérias jornalísticas “*Corrupção no ministério de Dilma – sexto capítulo*”³⁰ e “*Cai o sexto ministro de Dilma, o quinto por denúncias de corrupção*”³¹, sobre a corrupção de alguns ministros no governo da presidente Dilma Roussef, contando com a presença de um aluno na sala de informática e quatro alunos na sala de aula tradicional.

Consideramos necessário caracterizar, a seguir as salas que serviram de lugar enunciativo desta pesquisa.

2.3 Sala de aula tradicional e sala de informática arcaica.

Retomamos à hipótese de que o uso da sala de informática aliada a metodologias pedagógicas flexíveis e, de certa forma, diferenciadas, possa configurar uma nova realidade de aprendizagem. Para isso, descrevemos aqui, particularidades de cada sala pesquisada, e no capítulo III, discutimos a confirmação ou não dessa hipótese de trabalho.

Esta pesquisa trabalhou com situações de sala de aula, algumas vezes como não gostaríamos de encontrá-las, com alunos que, na maioria dos casos não frequentavam³² a escola

³⁰ Fonte: <http://mais.uol.com.br>. Acesso em, 13/04/2012. 22h30

³¹ Fonte: <http://cspconlutas.org.br> – acesso 13/04/2012 – 23h

³² Informações dos próprios adolescentes.

antes da internação e, na realidade atual, demonstram dificuldade em se concentrar em leituras de textos com mais de uma página.

O rendimento escolar, em geral, sofre influências internas e externas do espaço educacional, e não é diferente nesse ambiente pesquisado, tendo como principais fatores extra-sala: o dia seguinte da visita dos familiares (a tristeza é geral entre os alunos); jogos da seleção brasileira (não importa a modalidade esportiva); após revista geral realizada pela polícia militar, sempre que surge a desconfiança da entrada de tóxico ou aparelho de telefone celular na unidade; após a saída de um interno, acarretando tristeza coletiva pela saída do amigo e, revolta, também coletiva, por não ter saído com esse amigo. Nestas situações, o professor toma para si, mesmo que ilusoriamente, a identidade do profissional da psicologia e/ou do assistente social, propiciando condições básicas, para que as aulas transcorram normalmente, buscando atender de forma singular o que o Estado espera. Para Magnani (1997, p. 19), a educação escolar, não tendo um fim em si mesma, mas se constituindo como prática social, é um dos mais importantes desses serviços de atendimento social por parte do Estado.

Quando falamos em educação na sala de informática, com uso de metodologia flexível, nos referimos a trabalhos diferenciados do tradicionalismo educacional, mas sempre cumprindo o previsto nos documentos oficiais da educação brasileira. Principalmente na disciplina de língua portuguesa. Nas palavras de Suassuna (1995, p. 15) “[...], o ensino de língua portuguesa, efetivamente, faliu. Porque é sempre o mesmo: os mesmos compêndios, livros, discursos, métodos [...] e essa opção epistemológica casou bem com a escola conservadora, na qual a contradição nunca teve vez”. abordamos de forma resumida, algumas características sobre o que entendemos por educação tradicional e educação na sala de informática, a partir de pressupostos teóricos da educação para caracterizar o lugar pesquisado.

Os estudos de Gutierrez (1978, p. 14) relatam que “é urgente a necessidade de revisar a educação à luz das novas exigências que nos oferecem os meios de comunicação social, tanto por seu conteúdo quanto por suas formas”. Na sala de aula tradicional, o trabalho acompanha o modelo desenvolvido no século XIX e consiste em um professor – que tem o saber/poder e repassa conhecimentos – a vários alunos, sendo esse professor o único autorizado em iniciar ou finalizar os turnos, além de ditar o ritmo das aulas. Esse sistema educacional respondeu às exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados e às exigências econômicas de construção

do mercado. Conforme Serrado Júnior (2006, p. 32), esse sistema auxilia na “produção de alunos simples, com sonhos simples, que terão trabalhos simples, famílias simples e perpetuarão a roda da simplicidade”.

Nas palavras de Cignoli (1985, p. 79) “O sistema educacional brasileiro reflete as relações sociais existentes; trata de reproduzir a ideologia e a cultura da classe dominante e de perpetuar a estrutura social e seu sistema de hierarquias”. Complementa Ponce (1989, p. 27) que nessa realidade, “O professor sempre se constituiu como parte de um regimento que ao lado de outros, tinha tarefas sociais específicas: defender e transmitir os interesses do Estado.”

Os dizeres de Saviani (2002, p. 22) destacam que, a partir da segunda metade do século XX, a educação no Brasil é colocada sob a determinação das condições de funcionamento do mercado capitalista, denominado por ele de “concepção produtivista de educação, quando a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”.

Nesse modelo tradicional, o aluno é aquele que não tem voz, apenas recebe ordens e as executa. Essa realidade mantém outros fatores autoritários, tais como: a disposição das cadeiras e mesas escolares, que interfere no diálogo entre os presentes; recursos didáticos padronizados e repetidos atendem aos anseios de alguns alunos e deixa à “deriva” outros que apreendem de outras formas. Alonso (1998, p. 22) faz alusão sobre o quanto é importante que a escola perceba que o valor instrumental “não está nos próprios meios, mas na maneira como se integram na atividade didática, em como eles se inserem no desenvolvimento da ação”.

Nessa abordagem, a escola é entendida enquanto transmissora de valores. A disciplina e a manutenção da ordem adquirem papel central no processo ensino-aprendizagem valorizando a aula expositiva, na maioria dos casos, centrada no professor, sem a preocupação com as diferenças no ritmo de aprendizagem entre os alunos e a repetição de exercícios de fixação, além de cópias, interrogatórios orais, exercícios de casa que visam o “decorar” e não o interpretar dos conteúdos que serão cobrados em avaliações, obrigando o estudo apenas desses conteúdos para determinada avaliação, mesmo que o assunto trabalhado não tenha sido entendido a contento. Quanto às atividades de leitura, segundo Suassuna (1995, p. 51) conforme vem sendo encaminhadas na escola, não cumpre suas funções fundamentais, “nem mesmo a lúdica, posto que a leitura imposta, “para

nota”, com objetivos previamente traçados mata qualquer tipo de prazer que o desvelamento do texto escrito pudesse causar”.

Valoriza-se principalmente leituras repetitivas de textos muitas vezes padronizados para todo o país, que não possuem a capacidade de abordar regionalidades e, na maioria das vezes, inserem os alunos em leituras de textos que não trabalham ou fazem parte de suas realidades. Cignoli (1985, p. 83) relata que “no Brasil existe uma considerável distância entre os objetivos declarados oficialmente e a real situação do ensino”.

O sistema educacional do Brasil teve seus modelos (re)configurados por meio de reformas, muitas vezes sem conteúdo, que propiciam a impressão (para as camadas populares) de que estão sendo lembrados pelas autoridades, ocasionando sobretudo uma admirável “harmonia” que teria se alastrado na década de 90. De acordo com Kuenzer (1999, p. 175) “torna-se necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas da educação e, conseqüentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990”.

No Brasil a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934 e criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996 pela Lei nº 9.394, e é notório a movimentação em torno da implementação de nova reforma educacional, exigindo dos docentes, principalmente no ensino público, novos modos de pensar e ensinar mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006). Nas palavras de Paiva (2001, p. 143), em nosso país, a educação tradicional persiste porque a alguém interessa que ela persista e, interessa que a escola continue do jeito que está, porque ainda não inventaram nada melhor pelo mesmo custo. Observa-se que o professor nesta perspectiva educacional é considerado apenas como o “executor” de técnicas que visam fins (pré)determinados.

Quanto à sala de informática, arcaica, segundo espaço cenográfico desta pesquisa, configura um ambiente educacional em que existe a interação entre alunos, computador e professor. Interação que tem motivado trabalhos em várias áreas do conhecimento, muitos baseados nos estudos de Vygotsky (1984), em que afirma que o estudante aprende e desenvolve-se realizando tarefas através da interação com o(s) outro(s), ou seja, nos tornamos humanos apenas na interação com outros seres humanos.

A interação entre os alunos é manifestada na construção social da aprendizagem mediante práticas colaborativas entre eles, destacamos que em alguns momentos nos encontros na sala de informática, as questões foram respondidas em grupo, questionamentos esses que na sala de aula tradicional, certamente seriam respondidos unicamente pelo professor. Nesta realidade educacional, os alunos podem tomar o turno a qualquer momento da aula, o professor continua sendo a autoridade, mas se torna mais um participante, propiciando maior espaço para a participação dos alunos, que por sua vez, correm mais riscos e experimentam mais. A interação aluno e computador é observada no momento da produção do texto no computador, o aluno é “policiado” na escrita pelo auto-corretor do Word³³, que sinaliza problemas de ortografia com uma linha vermelha sob a palavra digitada de forma não convencional lexicalmente e, esses alunos que normalmente buscavam o auxílio do professor em todos os momentos da aula, passaram a pesquisar nos dicionários impressos, disponíveis no local, para encontrar a forma correta da escrita. Além do interesse dos jovens pela tecnologia, encontramos no auto-corretor do Word um aliado importante nas atividades de escrita³⁴.

Observamos que o uso de tecnologia na educação propicia ao aluno, de certa forma, algum controle sobre sua aprendizagem, segundo Valente (1993, p. 18) essa impressão de controle pode tornar possível uma interação na qual ele “ensina” a tecnologia mais do que aprende com ela. Esse ensinar no nosso caso em especial, é manifestado na pesquisa em dicionários, ou seja, sempre que o auto-corretor apontou com uma linha vermelha a escrita inadequada de uma palavra, o interno realizou a pesquisa no dicionário e digitou a forma correta. Sabemos que o aluno não está ensinando ao computador, mas é motivadora a expressão deles após essa atividade. Expressão que assemelha-se ao professor que ensinou determinado conteúdo e recebeu de retorno a certeza de que seus alunos entenderam o que foi trabalhado. Essa pesquisa em dicionários impressos, talvez represente mais uma contribuição da tecnologia para a educação e quem sabe, responda a uma das perguntas dessa pesquisa.

Na abordagem de Silva e Marchelli (1998), a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na educação não vai substituir o professor, mas a atividade docente deve se apoiar nos benefícios advindos destes meios. Observamos o alerta de Kawamura (1998, p. 24) “na

³³ Editor de textos do Microsoft Office.

³⁴ Poderíamos ter explicado as funções de correção ortográfica disponíveis no programa Word, mas optamos por silenciar essa informação como recurso pedagógico para incentivar a consulta no dicionário impresso.

globalização vivenciada na atualidade vários estudos tem motivado radicalismos no sentido de, se a educação e a escola não abrirem espaço para essas novas linguagens (tecnologia), elas poderão ter seus espaços definitivamente comprometidos.

No Brasil, atualmente, a metodologia educacional predominante no ensino tido como tradicional é a expositiva, que se caracteriza pela apresentação sistematizada dos conteúdos pelo professor e repassada de forma linear aos alunos e, como esses tem seu próprio ritmo de aprendizado, alguns não acompanham o restante da turma, e por consequência se intimidam a questionar, levando-os à simples memorização e não a interpretação sobre os conteúdos, posicionando-os passivamente no processo educacional.

O expositivismo na educação tem inspiração teórica na chamada concepção tradicional de educação, que baseia-se na concepção clássica (antiguidade) ou escolástica (idade média), que orienta a “entrega” do conteúdo pronto aos alunos e não prevê a problematização do que está sendo estudado. Para Magnani (1997, p. 28), o sistema educacional vem, “assim, se auto-sustentando e aos interesses do capital; e o professor, transmitindo, executando e se reciclando, mas nunca podendo deter os meios de produção do trabalho escolar e, para sobreviver, produzindo a sobrevivência do sistema”.

Suassuna (1995, p. 91) relata que “outra das mais evidentes características da escola é que ela mascara a divisão da sociedade, do poder e do trabalho, servindo como meio de reprodução da realidade que a condiciona”.

Nas palavras de Reis (2011, p. 167) “o fazer pedagógico se constitui por meio do uso da linguagem, a partir da relação do sujeito com o outro à sua volta e com o saber do qual ele se aproxima”. E na proximidade com esse saber, não se pode conceber simplesmente a reprodução do discurso pessimista de que no Brasil, a educação “está em crise e que não tem mais jeito”, mas, Sanfelice (2003, p. 56) discursa que “a educação pública brasileira não está e nunca esteve em crise, pois, os sujeitos envolvidos nesse processo educacional cumprem de forma satisfatória o que é determinado pelos dominantes”. O autor afirma que a tão generalizada crise da educação brasileira veiculada até pelo senso comum, por ser muitas vezes consequência de uma leitura mais política do que científica do real, peca por absolutizar esta única ótica.

Na visão de Pécora (1983, p. 23), a escola tradicional impõe ao aluno não somente um padrão de linguagem no processo do certo e errado gramaticalmente, mas também impõe um

“padrão de referências para pensar e interpretar o mundo”. Na sequência abordaremos a legislação que rege as medidas socioeducativas.

2.4 ECA e SINASE na realidade do adolescente interno

Partimos da visão de que todo discurso é produzido pela história do sujeito e sua problematização implica na obrigatoriedade de investigar as condições de produção em que tais discursos foram proferidos. Aqui, abordamos resumidamente a aplicação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) na realidade da unidade pesquisada.

O ECA, assim conhecido o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado pela lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), e o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), instituído pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (Brasil, 2012), regulamentam a execução das medidas socioeducativas.

Por medidas socioeducativas entende-se aquelas previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA), as quais têm por objetivos: a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Tais leis enquadram-se na concepção contemporânea de direitos humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 e também na Declaração Universal dos Direitos do Homem³⁵, elaborada após a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de resgatar os ideais da Revolução Francesa, em que reconhece o direito universal de que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

³⁵ Veja em: www.mj.gov.br/sedh/ct/legis/universal.htm

Para abordar as leis que regem as medidas socioeducativas, iniciamos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), conjunto de normas, regras e princípios supremos do ordenamento jurídico do país, que reconheceu pela primeira vez na história do Brasil, a população infanto-juvenil como sujeito de direitos, apontando a questão da educação como direito de todos e, em seu artigo 227, originou a Doutrina da Proteção Integral de Crianças e Adolescentes ao estabelecer o Princípio da Prioridade Absoluta.

O Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990), inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988, regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes. A partir deste momento, as crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, classe social, ou qualquer forma de discriminação, passaram de objetos a sujeitos de direitos e deveres, considerados em sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento e a quem se deve assegurar prioridade absoluta na formulação de políticas públicas e destinação privilegiada de recursos nas dotações orçamentárias das diversas instâncias político-administrativas do País.

O Estatuto da Criança e do Adolescente nasceu como resultado de pesquisas e reflexões teóricas, notadamente dos operadores da psicologia e do direito, acerca das especificidades da criança e do adolescente compreendidos não mais como objeto, mas sujeitos de direitos, destinatários de proteção integral.

No Capítulo IV, art. 53, página 47 e seguintes, o ECA trata da Educação como condição básica de existência digna da criança e do adolescente, bem como da imprescindibilidade daquela para desenvolvimento pessoal e social destes: a criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Tobias Barreto, já em 1884, dizia “a verdadeira vacina preventiva da criminalidade é a educação”³⁶

Em Brasil (1990, p. 24), a oferta de escolaridade nas unidades de medidas socioeducativas, na perspectiva do adolescente autor de ato infracional, tem como objetivo contribuir, focando o protagonismo juvenil, para a avaliação, reflexão e discussão em torno de ações educacionais que de fato dêem oportunidades de (res)socialização ao adolescente na sociedade, em consonância com a legislação vigente. No relato de Paiva (2004, p. 2), “mais do que uma mudança pontual na legislação, circunscrita à área da criança e do adolescente, a Constituição

³⁶ Vejam em: www.filoeduc.org/childphilo/n2/TaniaMuler.htm

da República e, depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente são a expressão de um novo projeto político de nação e de País”.

Essa oferta educacional, principalmente nas unidades de internação, sendo obrigatório o oferecimento de escolarização para os jovens que estejam em medida socioeducativa. Assim, determina que a escola deve ser a base desse atendimento. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 18), a escola deve ser atuante nestes locais “porque a grande maioria dos adolescentes que cumprem essas medidas apresenta baixa escolaridade, em um cenário de trabalho cada vez mais exigente e competitivo³⁷”. Os números são ainda mais preocupantes quando se trata da escolaridade dos adolescentes internos. Entre os jovens em regime de internação, 90%, mesmo em idade compatível ao Ensino Médio, não chegaram a concluir nem mesmo o Ensino Fundamental. “São adolescentes excluídos da chamada sociedade do conhecimento³⁸”.

O Art. 121 (Brasil, p. 92) 92, rege que a internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. O adolescente em medida socioeducativa possui direitos específicos, delimitados no art. 124, página 94, como o de entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público, receber visitas, ter acesso aos meios de comunicação social e permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais.

O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente em razão de ato infracional; recupera as normas do ECA, muitas vezes esquecidas, na priorização do meio aberto, isto é, medidas como a prestação de serviços e liberdade assistida em detrimento da internação. Também estabelece maior coordenação entre União, Estados e Municípios; institui práticas de controle social nas políticas e na execução das medidas de recuperação e obriga a garantia da educação para os adolescentes nas unidades de internação, indicando como devem ser as equipes interdisciplinares e a estrutura destas nas referidas unidades.

Entende-se por SINASE, o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas

³⁷ OLIVEIRA, C. A educação e o sistema socioeducativo. Fonte: <http://www.promenino.org.br>. Acesso em, 13/04/2012. 23h50.

³⁸ (idem)

estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em medida socioeducativa. Destina-se a regulamentar a forma como o Poder Público, por seus mais diversos órgãos e agentes, deverá prestar o atendimento especializado ao qual adolescentes autores de ato infracional têm direito.

2.5 O agente socioeducador, o adolescente e o trabalho

Ressaltamos que o papel do agente socioeducador é de vital importância para o funcionamento da unidade de internação, tendo sua relevância por garantir a proteção dos internos, conforme o artigo 125 (Brasil, p. 95), “É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança” e, considerando que estes agentes são acompanhantes por 24 horas ininterruptas, para garantir aos adolescentes internos todas as suas necessidades de sobrevivência mediante vigilância constante.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o último concurso para provimento de agentes socioeducativos foi realizado em 2005. O quadro resumido de servidores³⁹ e o crescente número da “clientela” propiciam situações desconfortáveis na realização das tarefas diárias, sendo que as principais atribuições da categoria, conforme edital desse concurso realizado em 2005 são: a) colher os pertences pessoais dos adolescentes em sua entrada na unidade; b) desenvolver atividades do cotidiano junto aos adolescentes, incluindo-se o despertar, as refeições, verificação da higiene corporal e dando as orientações necessárias, estimulando e promovendo a troca de roupa pessoal, de cama e de banho; c) distribuir escovas de dente e outros objetos e d) prestar assistência aos adolescentes nos horários das refeições, visando atitudes aceitas socialmente e servindo alimentação àqueles que não têm condição de fazê-lo sozinho, se não houver auxiliar de enfermagem para o cumprimento da função.

Também previsto nesse edital, está o planejamento e a execução, sob supervisão, em conformidade com a proposta pedagógica do programa, atividades educativas, esportivas e sócio-culturais em articulação com a equipe técnica; zelar pelo cumprimento de horários e programações reunindo os adolescentes para entrada e saída da sala de atividades, oficinas, alojamentos, recreação

³⁹ Informações colhidas junto a servidores que atuam na unidade.

e outros locais afins; observar o comportamento dos adolescentes, dialogando com os mesmos ou providenciando encaminhamento às áreas especializadas; estimular e promover o encaminhamento de alunos à assistência médica e odontológica em atendimento ao direito à vida e à saúde; realizar serviços de escoltas e acompanhamento nas tarefas internas e externas; executar determinações judiciais e/ou administrativas e zelar pelo patrimônio público.

O sistema socioeducativo na UNEI, constituído pela contenção e pela educação que “cuidam” da vida destes adolescentes, sendo a primeira, responsável pelo comportamento dos internos e a segunda, responsável pela instrução educacional, se diferenciam entre si e ao mesmo tempo se igualam no envolvimento do processo de escolarização e reintegração social do adolescente em medida socioeducativa. Diferenças baseadas na disputa que normalmente é travada entre escola e disciplina⁴⁰.

No Brasil, o trabalho na adolescência é sempre palco de temas polêmicos, geradores de grandes debates, e soluções vêm sendo estudadas no sentido de identificar formas de proteger o adolescente no mercado de trabalho, de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943), o jovem pode ingressar em uma carreira profissional somente a partir dos 14 anos como aprendizes em serviços que não prejudiquem sua integridade física e psicológica e garantam condições para seus estudos. Nas palavras de Melo (2008, p. 135-136) os jovens são vítimas predestinadas, porque estão na idade de maior inquietação e demanda por experiências novas e diferentes e quando não encontram na escola, na família ou nos bairros respostas às suas inquietações vão procurá-las nas ruas, espaço desestruturado e aventureiro, com possibilidade de ganho ou diversão, porém cheio de perigos.

⁴⁰ Entende-se aqui como disciplina as medidas efetuadas para coibir alterações no comportamento dos adolescentes internos.

CAPÍTULO III

Silenciamento, Exclusão e Relações de Saber/Poder.

No capítulo anterior, postulamos as condições de produção e os procedimentos metodológicos, por nós adotados, para possibilitar um melhor entendimento do *cópus* em análise, o recorte discursivo⁴¹. Constitui nosso objetivo a investigação das representações que perpassam o imaginário desses adolescentes. Ressaltamos que os textos aqui organizados, sustentam e ao mesmo tempo são sustentados pelas representações de um determinado grupo – adolescentes-alunos-internos em medida socioeducativa – defensores da legitimação destas representações, na medida do possível, sempre coerente com seus interesses próprios.

É considerado senso comum para a maioria das pessoas a ideia de que as palavras carregam em si mesmas seus sentidos, num trajeto transparente de tradução e/ou interpretação de determinada “realidade” relatada por ela. Essa ideia concebe a linguagem como possuidora da função de representar a(s) realidade(s) sem as opacidades do discurso. Conforme o conceito de discurso proposto por Pêcheux (1997), ao falar sobre a percepção de que os sentidos da palavra não se produzem dessa forma, mas no espaço tenso da enunciação ou na formação discursiva que a constitui, pois as palavras não possuem um único sentido literal que lhe seja próprio. Orlandi (1987, p. 42) diz que, “as palavras denotam sentidos determinados pelas posições ideológicas marcadas no processo sócio-histórico no qual são produzidas”.

3.1 No entremeio do dito e do silêncio.

O silêncio é a própria condição da produção do sentido. Assim, ele aparece como o espaço “diferencial” da significação: “lugar” que permite à linguagem significar. (ORLANDI, 1997, p. 70). O discurso dos adolescentes em medida socioeducativa, assim como todos os discursos, carregam o estigma da incompletude, parte constitutiva da linguagem e, por ser linguagem, é

⁴¹ Conforme Orlandi “um fragmento da situação discursiva”.

sentido, e por ser sentido é silêncio. Assim, entre as perguntas motivadoras desse trabalho, observamos manifestações de silenciamento como parte constitutiva do sentido nos dizeres desses adolescentes e a presença do não-dito, significado pela historicidade e pela exterioridade discursiva que constitui o espaço da instituição UNEI em que o sujeito se move.

Na articulação das condições de produção com a memória discursiva⁴² do aluno interno, delinea-se o silêncio como “a respiração da significação, um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido seja sentido” (ORLANDI, 1997, p. 83).

No primeiro encontro, trabalhamos o texto base “*STF irá julgar ação de reintegração após ocupação de índios em MS*”, abordando a questão da Justiça Federal se julgar incapaz para tramitar sobre a ocupação de terras pelos índios Kadiwéu.

O segundo encontro foi palco para a leitura do texto base “*Índios armados expulsam fazendeiros em Mato Grosso do Sul*”. Reportagem sobre a expulsão de funcionários de fazendas invadidas pelos índios na região de Corumbá.

Texto (01)

Os índios e os brancos. **Eu acho que o Brasil foi a muito tempo atrás abitado pelos índios e na verdade não sei espricar o que e justo mas sei que temos direitos iguais.** eu nunca tinha parado pra pensa **eu sei que vai melhorar o meu relatório quando subi, eu acho Por que nos temos o nosso espaço e os índios da mesma forma difícil e falar de direito** pois muita das vezes **somos passados pra trás por consequência do falso direito** mas voltando nos índios **a gente aqui acha** da minha parte o governo deveria providenciar uma área para dizer esta área e indígena por um exemplo **pegar o estado do mato grosso e fazer que este estado seja área dos índio** para termos consequências graves eles tem o lugar para eles e vai fazer o que quiser mas a **terras dos brancos e dos brancos.** (A8SI)

O discurso do aluno é tomado não somente como produto decorrente de manipulação ou alienação, existe também resistência e reserva silenciosa, conforme relato de Martins (2004, p. 29), “às vezes, o individuo simula uma adesão ou não mostra interesse em opor-se a algo, mas no seu íntimo permanece refratário ou inalcançável”. Essa “adesão” produz efeito de sentido de um lugar de resistência, simultaneamente de estratégia em que busca se posicionar dentro da ordem do discurso (FOUCAULT, 1995) da instituição responsável pela sua tutela.

⁴² Para Pêcheux (1982, p. 57), “a memória discursiva é o principio da legibilidade dos enunciados”.

No fio interdiscursivo, o verbo “*achar*” usado em primeira pessoa do singular “**Eu acho que**” marca ao mesmo tempo compromisso e subjetividade do enunciador, que demonstra conhecimento sobre os direitos dos índios, mas prefere a neutralidade. O uso do verbo “*achar*”, de acordo com o contexto, assume diversos valores semânticos, para esse trabalho, trazemos a contribuição de Vogt (1989, p. 116), que aborda duas definições para o uso do “**eu acho que**” e “**gente acha**”, em que alguns casos propiciam valor de *palpite* e em outros casos, valor de *apreciação*.

No primeiro exemplo “**eu acho que**” é indicado o sentido de *palpite*, em que o aluno tenta representar a princípio o seu parecer sobre o tema, não defende uma posição e não se compromete, pois é apenas um *palpite*. No segundo exemplo “**a gente aqui acha**”, o efeito de sentido produzido é de *apreciação*, pois se trata de “uma forma também de o sujeito se comprometer ideologicamente [...], para Rodrigues (2011, p.25), a *apreciação* passa por regimes de verdades e sistema de poder”. Portanto, (A8) está na “zona de conforto” já que discursa sobre algo que conhece como verdade – direito dos brancos – já não é mais um simples *palpite*, é uma *apreciação*. Para o pesquisador “*apreciar*” é uma tomada de posição que indica o lugar de onde o enunciador manifesta-se. Assim, pode-se inferir que o valor de *palpite* “esconde” pelo efeito de sentido, o enunciador e suas implicações ideológicas.

Considerando os postulados de Foucault, segundo o qual, todo discurso é inerente de poder, pois produz e veicula poder, tomamos o discurso de (A8) como lugar de resistência na FD jurídica “**sei que temos direitos iguais**”, também no discurso religioso “*daí a César o que é de César*”, representação do sujeito desejanste da verdade, mesmo sabendo que esse desejo, algumas vezes foi, é ou será interpretado pela instituição em que está em medida socioeducativa como manifestação de revolta ao estabelecido como verdade nos procedimentos da unidade.

Ao manifestar em seu discurso o conhecimento sobre as normas, sanções e também sobre os benefícios da instituição, sobretudo, no que se refere à sua participação em atividades extra-sala de aula, que lhe garante “pontos positivos” com a equipe plantonista “**melhorar o meu relatório quando subi**”, manifesta o conhecimento de que é importante “falar o que o outro quer ouvir”, principalmente na sua condição atual, apresentando em seu dizer o aspecto social, a alteridade que o constitui e que traz em sua essência. Segundo Coracini (2007, p. 17), “o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”.

O efeito de sentido de que é preciso participar de atividades em grupo, ainda que não seja a sua vontade, para melhorar o relatório sobre sua disciplina, mesmo sendo necessário o uso de identidades constituídas por “verdades” impostas, as quais muitas vezes não é a identidade desejada, faz emergir o sujeito que aceita da fala do outro, determinados sentidos, pois acredita que conhece outros sentidos para o mesmo discurso e sabe que, ao demonstrar a aceitação dessa verdade, estará preservando seu corpo de “efeitos indesejados”. A língua é um fato social que constitui o sujeito pelo lugar de onde fala, nessa realidade o adolescente tenta entrar na ordem do discurso normalizador da instituição a qual está internado.

O discurso da instituição busca disciplinar os indivíduos dentro do seu espaço, utilizando-se de técnicas que visam saber como “instaurar as comunicações úteis, interromper as outras [...] vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 1986, p. 169). Assim, a língua⁴³ como fato social necessita de comunicação para ser praticada, mesmo que essa comunicação seja em forma de relatório que funciona como um *dispositivo panóptico* de controle, disciplina e vigilância.

O dizer também não tem um começo verificável, o sentido está (sempre) em curso (ORLANDI, 1996). E nos sentidos em curso, destacamos o discurso do Estado que, coloca o ensino nas unidades de internação, adequado para que os alunos tenham a garantia do pleno retorno à sociedade, conforme Resolução/SED⁴⁴ n° 1.858, de 20 de maio de 2005, que dispõe sobre a organização curricular do ensino em medida socioeducativa.

Todo discurso apresenta poderes e perigos que permitem ou proíbem determinado discurso em espaços determinados, assim ocorre com o adolescente quando seu dizer é silenciado/interditado pelo lugar de onde fala, por um saber/poder que determina o que pode e deve ser dito “**somos passados pra trás por consequência**”, pois sabe que “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 1995, p.9), dessa forma move-se entre o dito e o não dito, mas (re)toma para si o direito de manifestar sua insatisfação com a legislação que o colocou na medida socioeducativa, consciente que não está preparado para questionar ou apontar erros ou

⁴³ A Língua para Saussure (1970, p. 27), “existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos foram repartidos entre os indivíduos”. Na AD o aspecto social da língua é considerado a partir de uma perspectiva histórico-social em que o sujeito enunciatador não o faz simplesmente como um ato individual, nessa concepção a língua ultrapassa a condição de sistema para ser uma língua que é a base do discurso.

⁴⁴ SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em 18 de maio de 2012. 22h15min.

direitos que considera negados pela justiça, sabe que não detém o poder de discutir aquilo que não conhece. Nesse momento se coloca na posição do índio, não significa que é índio, mas também pertence ao(s) grupo(s) de marginalizados pela sociedade.

A palavra “marginal” tem duas conotações: 1) equivalente a bandido, malfeitor; 2) à margem, aquilo ou aquele que está fora, no caso e questão, optamos pelo sentido de marginalidade social, ou seja, aquilo ou aquele que não está no centro.

A FD jurídica dos **“direitos iguais”, “o que é justo”, “melhorar o meu relatório”, “falar de direito”**, está atrelado ao discurso da inclusão, veiculado pelo Estado, ou seja, (A8) Pelo jogo imaginário, discursa a partir da representação que imagina ser a representação que o outro tem dele. Em nossa sociedade, o discurso é controlado, selecionado (FOUCAULT, 1995). Assim, o aluno manifesta seu assujeitamento ao falar o que a instituição quer que ele fale.

O dizer de (A8) é significativo à medida que traz em seu bojo condições determinadas pela experiência vivenciada no cotidiano da unidade e aciona na memória discursiva dizeres outros que remetem ao controle, à disciplina imposta pelo espaço que já se tornou seu **“por que nós temos o nosso espaço”**. O pronome possessivo masculino na primeira pessoa do plural **“nosso”**, segundo Neves (2000, p. 476) funciona como determinante daquilo que é possuidor. Fiorin (1996, p. 61), relata que o uso desse pronome expressa “uma relação de apropriação entre uma pessoa (o possuidor) e uma ‘coisa’(o possuído)”. O adolescente afirma que o espaço é somente do branco, excluindo automaticamente aquele que acredita não ser igual ao branco **“e os índios da mesma forma”**, e aponta **“o estado do Mato Grosso”** para abrigar os índios, delimitando fronteiras entre si e o outro, o dentro e o fora. Essa exclusão na territorialidade de brancos e índios, manifestação da delimitação de fronteiras entre si e o outro, é a “inclusão que exclui” (AUTHIER-REVUZ, 1998), ou seja, (A8) relata que o índio é bom, deve ter seus lugares preservados, sua cultura deve ser mantida, mas, distante dos brancos.

Texto (02)

eu acho que os índios eles estar muito folgado porque eles não planta e que rouba as terra dos que planta eu acho que ele vai estraga as terra das que precisa eu acho que eles não precisa de terra eu acho que os branco precisa da terra porque e deles (A8ST)

No início, é observado o discurso do preconceito **“os índios eles estar muito folgado porque eles não planta”**, junto ao advérbio de intensidade **“muito”** mais adjetivo **“folgado”**,

reforça e modifica a indicação de grau, (LIMA, 1998: 174). Assim, (A8) intensifica sua representação de que os índios são “folgadíssimos”, porque não planta para se alimentar, emergindo efeito de sentido de que todo aquele que não plantar alguma coisa para sobreviver também é folgado.

Nesse olhar, o próprio aluno pode ser incluído no grupo considerado folgado, pois ele também não planta, não colhe, não trabalha e sua alimentação é garantida pelo Estado, conforme está escrito no ECA em seu artigo 4º, página 10, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação...”. O adolescente ao usar termos agressivos contra os hábitos dos povos indígenas, tenta se afastar, se excluir desse grupo, nessa tentativa, automaticamente já está incluído. Conforme Authier-Revuz (1990, p. 33), “a presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito, voltando o peso permanente do Outro localmente designado”.

Observamos que os alunos-internos sabem o lugar que ocupam no discurso da instituição e, por isso, realizam um movimento de entrega e um movimento de resistência, em que o primeiro consiste na aceitação dos sentidos que imperam, determinando o curso dos acontecimentos e dos dizeres dos internos, o segundo é um processo de busca por um outro espaço onde se possa dizer (re-significar) o que ficou “fora” de seu discurso e, é nesse segundo momento, que o silenciamento passa a existir, não como vazio, mas como uma possibilidade de significação. Segundo Orlandi (1996, p. 11), “o silêncio é sentido contínuo, indistinto, horizonte possível de significação”. No silêncio do aluno-interno observamos a disposição para fazer o “jogo” da instituição, que prevê atitudes de cidadão consciente dos direitos e deveres, mas não a garantia de que vai cumpri-lo quando sair da medida socioeducativa.

Novamente recorremos a Vogt (1989, p. 116) e sua definição para “**eu acho que**”, recorrente no discurso do adolescente, indicando sentido de palpite, tentando se manter neutro, mesmo que nesse palpite seja manifestado o efeito de sentido do índio não merecedor de terras.

A nossa cultura tende a aceitar como normal a exclusão daquilo que nos é diferente, e é diferente porque não está convencionado como “normal” para os padrões de grupos determinados. Diferença manifestada na linguagem, nunca transparente, que desloca significados na fala do

sujeito, no caso, o interno critica a ação de roubar, mas silencia que praticou ato infracional⁴⁵, questiona a capacidade dos índios em trabalhar na terra e usa o silêncio como “ferramenta” para não manifestar sua própria (in)capacidade de trabalhar para se sustentar **“que rouba as terra dos que planta eu acho que ele vai estraga as terra”**.

Segundo Orlandi (2007, p. 14), há um modo de estar em silêncio que significa estar no sentido, uma vez que as palavras transpiram sentido e, ao mesmo tempo, há silêncio nas próprias palavras, pois elas são atravessadas pela fala do silêncio e assim, elas significam.

O falante não controla a interpretação do ouvinte ou do leitor, que por sua vez, interpreta a partir daquilo que está diretamente relacionado ao seu conhecimento sobre o assunto. Em **“ele vai estraga as terra das que precisa”**, o silêncio sugere a palavra não-dita que, se os índios ganharem a causa em demanda das terras dos brancos, que na sua visão são as únicas pessoas realmente merecedoras de terra, os indígenas vão estragar tudo, pois eles não precisam de terra, reforçando assim, a exclusão a partir da afirmativa de que as terras são propriedades do branco, estabelecendo novamente fronteiras entre aqueles que são dignos de possuírem terra e aqueles que devem se contentar com a tutela e os (des)serviços do Estado.

A visão de que os índios devem ser disciplinados para aceitar somente o que o Estado lhes reserva é uma forma de microfísica do poder⁴⁶, quanto mais disciplinado, maior será o controle sobre o sujeito. Nascimento (2005, p. 264) citando Foucault, afirma que a disciplina procede à distribuição dos indivíduos no espaço, por meio de técnicas, às vezes exige a “cerca”, a especificação de um local “heterogêneo a todos e fechado em si mesmo”.

Texto (03)

Os índios para mim **eles vam tomar a terra** para construir Mais aldeias por que **eles lá são uma cultura brasileira e pra caçar e ter ritual e também plantar lá** seus alimentos mais eu **aqui** acredito que eles vão conseguir **se entender entre eles para que seja resouvido** da melhor forma para que o governo brasileiro seja resouvido com **os brancos que também são dono lá** que **eu acho os índio eles são bastanti entelijente lá entre eles nas atribo indijina deles aqui indio ia comer só a sobra** cada um é cada um é isso . (A1SI)

⁴⁵ O adolescente foi internado na unidade pela infração recorrente de pequenos furtos (informações do setor administrativo da unidade).

⁴⁶ Para Foucault (2005), o poder não está em lugares privilegiados, mas espalhado por todo corpo social, em movimentos de relações, de micro poderes que visam aprimorar e tornar dócil o corpo humano.

Os dêiticos de espaço **“aqui e lá”**, introduzem, no texto, elementos referentes à modificação espacial, marca o lugar de onde escreve e, mobiliza sua relação de espaço com o objeto de leitura. O dêitico tem por função relacionar, no momento da enunciação certas unidades gramaticais às coordenadas espaço-temporais, formas que o sujeito utiliza para determinar uma temporalidade e uma espacialidade no discurso. (A1) enfatiza que os índios estão em outro local, onde são respeitados por sua inteligência **“eu acho os índio eles são bastanti entelijente lá entre eles”**, reconhece a capacidade intelectual dos índios, mas, somente **“nas atribo indijina deles”**, nunca no espaço considerado propriedade do adolescente.

Atentamos para o efeito silenciado de que o adolescente não é respeitado pela sociedade, uma vez que a resistência à aproximação aos índios indica a exclusão em relação a eles, manifesta que na unidade de internação ou na sociedade dos brancos não há espaço para índios, exclusão manifestada no já dito de outros internos, creditando o lugar dos índios somente **“lá” “nas atribo indijina deles” “eles lá são uma cultura brasileira”**, mesmo sendo conhecedor que essa mesma sociedade também não o aceita enquanto adolescente que pratica ato infracional, e o **“esconde”** para longe de seus olhares, excluindo-o dentro dos muros da unidade de internação, sociedade que não aceita mais o contato ou a sua presença.

A FD histórica de que os índios são parte da **“cultura brasileira”** não ameniza o sentido de exclusão **“pra caçar e também plantar lá”**, eles, os índios tem a sua importância, mas longe desse aluno e sua visão de exclusão sobre os índios. O diferente é desconhecido, nos ameaça, chega a causar uma certa insegurança, e esquecemos que é diferente apenas porque não é igual a nós. No interdiscurso, a palavra **“ritual”** remete a ações simples e também a atividades muitas vezes não aprovadas pelo não-índio, por exemplo, os rituais de passagem da adolescência para a fase adulta, em que algumas etnias ritualizam punições e castigos físicos.

No enunciado **“resouvido da melhor forma”** a FD da integração entre os povos, manifesta o desejo do aluno para que haja acordo entre o branco e o índio, entretanto, é reservado para o segundo grupo os restos do primeiro **“aqui índio ia comer só a sobra de cada um”**, representando os índios como selvagens, mas silencia a questão de que, talvez, ele, adolescente em medida socioeducativa também esteja recebendo os **“restos”** do Estado, pois os adolescentes fora desses muros podem usufruir de melhores oportunidades propiciadas por esse mesmo Estado. O aluno (A1) relata aquilo que acredita ser verdade sobre a divisão de terras, para que todos possam sobreviver, mas permite o significado de exclusão **“plantar lá”, “entre eles” “nas atribo indijina**

deles”, e silencia a questão de que, o que não for considerado como sua “verdade” é automaticamente errado.

Entre os sentidos do verbo “**ser**”, “**os brancos que também são dono**”, destacamos o efeito de existencialidade, marcando a construção identitária do aluno na defesa do patrimônio do branco em detrimento ao não-branco.

Os pronomes, em alguns casos, “abandonam” a função passiva de substituir nomes e assumem o papel importante nas relações de poder, por exemplo, na utilização do pronome “**eles**” refere-se ao outro autorizando sua nomeação sem o uso do seu nome “**eles vam tomar a terra**”, “**eles lá são**”, “**eles são**”, usado como recurso para identificar alguém, do gênero masculino, que não precisa de nomeação na interlocução, o pronome deixa de ser pessoal, mas exerce a função de identificar diretamente alguém, no caso, os índios.

Na sequência (A1) pelo discurso democrático “**se entender entre eles para que seja resouvido**”, manifesta a garantia de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, conforme o art. 5º da Constituição Federal de 1988. O aluno pelo discurso agrícola e cultural “**vão cultivar a sua história**”, silencia que o branco, no futuro vai (re)conquistar, pelo trabalho, o espaço que hoje está sendo invadido pelo índio. Na memória discursiva (PÊCHEUX, 1997), o adolescente considera o índio como parte integrante da cultura nacional, entretanto, a linguagem não é transparente, e na sua opacidade, o aluno concorda que o índio deve preservar sua história e seus rituais, pois a história e a cultura indígena é marcada por danças, caças, rituais, trajes, armamentos rústicos e artesanatos, mas não relata nenhuma participação na execução de trabalhos de plantio e cultivo em grande escala.

O aluno busca para si a representação de sujeito que tem conhecimento do que está falando, de alguém que deve ser ouvido pelos companheiros da unidade e, principalmente, pela sociedade, que o silenciou no momento de sua internação e, acredita que essa verdade é sua, mas ainda não está pensando por conta própria, ainda não se dá conta que simplesmente copia e reproduz os argumentos a que está submetido na sua igreja. Nascimento (2005, p. 269) relata que “a distribuição do poder é (re)velada a partir do discurso praticado por um sujeito”, nesse sentido o adolescente distribui e reforça o discurso do(s) representante(s) de sua igreja. Igreja que silencia a questão de que não se deve usar o nome de Deus à toa, em vão, justamente para não diminuí-lo.

Nos dois encontros seguintes, trabalhamos com os textos “**NASA lança sonda para mapear a Lua**” e “**a Missão dos Gêmeos**”, que relatam o lançamento pela NASA (sigla em inglês

de National Aeronautics and Space Administration), agência espacial do governo dos Estados Unidos da América, ao espaço do *Lunar Reconnaissance Orbiter* (satélite de reconhecimento lunar). Este é o novo programa da NASA que visa o retorno de astronautas à Lua até 2020. É relatado nos textos que os satélites serão lançados com o objetivo de mapear a superfície da Lua, com atenção particular para as relativamente inexploradas regiões polares que atraem a atenção dos cientistas pela “virgindade” das experiências e explorações humanas.

Texto (04)

Dois satélites foi mandado prá lua resolver um mistério do ciência ver que a lua tem vida e **já foi mandado mais de sem naves** e seis com ser umano dentro e **nunca ninguém achou nada** até agora e **nunca ninguém vai achar nada, Deus fes o homem prá vive aqui na terra** eu sei qui isso **não é do feitio de Deus, eu sei que isso de ir lá na lua é coisa do homem e homem faz a vontade do chifrudo** esses dois satélite não vai leva ninguém dentro é só computador que é controlado aqui da terra é igual **meu carrinho de controle** qe eu tenho dá prá mandar de longe, é **muito legal**, mas **meu carrinho é coisa de Deus foi minha avó que me deu.** (A6ST)

O discurso de resistência “**nunca ninguém vai achar nada**”, atravessado pelo discurso religioso “**Deus fes o homem prá vive aqui na terra**”, coloca (A6) na posição de sujeito conhecedor de algo sobre a ciência que envolve viagens ao espaço e, sua formação religiosa impede que aceite essa ciência como algo natural e benéfico ao ser humano e, busca, pelo apelo ao que já foi testado no passado sem grandes sucessos, a sustentação do seu dizer e de sua “verdade” “**já foi mandado mais de sem naves**”, “**e nunca ninguém achou nada**”.

Outra característica do discurso religioso é a recorrência ao já dito insistentemente e na insinuação do que acontecerá com aqueles que não aceitam tais verdades da religião “**não é do feitio de Deus**”, “**homem faz a vontade do chifrudo**”. O aluno recorre ao discurso bíblico, no dilema entre o paraíso e o inferno, e aborda a questão de que os sujeitos envolvidos nas viagens espaciais não fazem a vontade de Deus e seus atos os levarão para o sofrimento eterno.

Outra marca do discurso religioso é não aceitar outros olhares, outros diálogos em que a interlocução não é permitida pelo sujeito-aluno que se representa como porta-voz da palavra do seu líder religioso. Conforme Orlandi (1987, p. 243), o discurso religioso identifica-se como aqueles em que “fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer

representante seu”. E nessa representação, “coloca” barreiras entre si e os outros que não comungam de sua “verdade”.

O pronome possessivo **“meu”** marca a posse de algo que não pode ser dividido, aliado à presença do discurso infantil **“carrinho de controle”**, significa que, mesmo em medida socioeducativa, ele ainda é o adolescente, que por um lapso, “liberta” a criança que se esconde na representação de jovens que conhecem muito da vida, que estão prontos para as consequências de seus atos, nesse momento é silenciado por não poder se expressar da forma infantilizada ou jovial comum para a maioria daqueles de sua faixa etária, manifestado também em **“é muito legal”**, em que se representa brincando ou aproveitando a infância tolhida pelo ato infracional. Essa tentativa de criar uma determinada imagem para si próprio, leva-nos a refletir sobre o jogo de imagens de Pêcheux (1997).

Na FD familiar aliada ao discurso religioso **“é coisa de Deus foi minha avó que me deu”**, argumenta buscando determinado efeito de sentido para garantir a sua verdade, o carrinho de que tanto estima e sente-se saudosos foi lhe dado por aquela que, para ele, é a imagem de Deus na sua vida. Segundo Neves (2000, p. 864) “a comparação é a existência de um elemento comum aos dois membros comparados”.

O adolescente manifesta no enunciado **“eu sei que isso de ir lá na lua é coisa do homem e homem faz a vontade do”**, discursos outros esquecidos, adormecidos em sua memória discursiva que remetem à interdição dos discursos e dos sujeitos, daquilo que é proibido falar **“chifrudo”**, ou mesmo nomear e, dos variados dispositivos utilizados pela instituição para controlá-lo, que lhe impõe uma política do silêncio articulado por meio de um silêncio local “que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (ORLANDI, 1999, p.83). Censura esta oriunda das relações de poder presentes em todas as esferas da sociedade,

Texto (05)

desde os anos 60 o homem manda nave pra lua e muita gente muito equipamento junto isso o que eu pude ver na revista, **meus amigo disse que pra ajudar a terra, outro disse que tudo mentira dos americano** que ninguém vai lá na lua é pra gente acreditar que ele são os cara que pode fazer o que quiser com a gente tenho comigo que o homem vai na lua **pra trabalhar e vai buscar outro mundo pra morar** vejo na tv que o mundo ta muito cheio de gente e o homem tem que buscar outro canto pra **nós** ir morar, acho que é muito arriscado o homem ir lá na lua e se não der pra ele voltar **que vai cuidar da família dele?** (A6SI)

(A6) inicia com o discurso da história “**desde os anos 60 o homem manda nave pra lua**”, em seguida, se diz pelo outro, silencia a sua voz e coloca a autoria da fala no outro “**meus amigo disse que pra ajudar a terra**”, ao utilizar o pronome possessivo no plural “**meus**”, busca a sua inclusão no grupo, mesmo silenciando a sua voz pela resistência ao poder da nação mais poderosa do mundo “**outro disse que tudo mentira dos americano**”, também, pelo discurso da disciplina, trabalho e da habitação “**pra trabalhar e vai buscar outro mundo pra morar**”, discurso esse que serve de vigilância e disciplina na unidade e, preconiza que os adolescentes quando ressocializados, tenham condições adequadas para trabalharem e lugar para morar dignamente, discurso esse que depõe contra o próprio Estado, pois se o adolescente terá condições de trabalho e moradia no futuro, é porque no passado, ele e sua família, em algum momento não foram beneficiados com a devida assistência dos serviços públicos.

Observa-se que a palavra do aluno-interno é silenciada pela palavra da unidade de internação, ele é disciplinado para reproduzir a voz da instituição, que por sua vez, reproduz a voz do Estado e, este por sua vez, não permite o aparecimento de outras vozes. Observamos também que, em alguns momentos os adolescentes se referenciam como amigos, em outros é comum as definições: *os cara, esses ai, os outro, os ladrão*. Nesses momentos, efeitos de separação e de exclusão emergiram em relação ao outro que cometeu ato infracional, também de inclusão com esse outro, pois, ele também está em medida sócioeducativa. Authier-Revuz (1998, p. 29) relata que é nas não-coincidências do discurso que o sentido existe.

O aluno no interior da unidade sofre a modelagem do saber/poder, uma vez que o lugar discursivo do poder institucional proveniente do Estado garante “o efeito de verdade” que silencia outras “verdades” (FOUCAULT, 1995, p.17).

O discurso familiar manifestado pela preocupação com o futuro da família dos astronautas se algo der errado “**que vai cuidar da família dele?**”, e o silenciamento quanto à preocupação com sua própria família, pois, o ato infracional que o levou para a internação pode também ter sido de alto risco e, se algo lhe acontecer, quem vai cuidar da sua família? O discurso do adolescente constrói-se pela verdade que ele “criou” para se representar positivamente, mas não aceita a realidade de que o lugar social em que está inserido influencia o seu dizer. Segundo Nascimento et.al (2011, p. 282), em seus dizeres, os adolescentes assumem um tom de “seriedade e compromisso com o futuro, o trabalho e a família”.

Observamos também o uso do discurso religioso, no dilema entre o paraíso e o inferno, propiciando o efeito de sentido de que os sujeitos envolvidos nas viagens espaciais não fazem a vontade de Deus.

Nos dois encontros seguintes, falamos sobre acidentes no trânsito com foco especial nos acidentes com motociclistas. Na sala de informática, usamos dois textos curtos que relatavam acidentes na cidade de Três Lagoas – MS, “*Acidente entre moto e Celta deixa 3 mortos em Três Lagoas e Trânsito de TL já matou nove pessoas em cinco meses*”. Na sala de aula tradicional, o trabalho foi com texto base mais extenso, cujo título é “*Brasil enfrenta epidemia de acidentes de trânsito, diz representante do Ministério da Saúde*”.

Texto (06)

eu acho que tem muito acidente com motos por que tem muito motoqueiro que não respeita o transito de três lagoas, eles querem empinar correr muito com suas motos ai cai com a moto e acaba morrendo ou matando alguém que não tem moto com o acidente, eu vou trabalha e **se compra uma moto** pra começa a pilota moto **normal**, **o pastor deu a palavra** que eu vou ser **comum** respeita o transito andar de vagar respeita os pedestre não fazer **graça** com minha moto, eu vi um tal andava so empinando a moto dele ai os **irmão deu o maior pau e tomou a moto dele eu achei muito bom**, aquele palhaço tava empinando na rua e podia matar uma pessoa na rua. (A6SI)

(A6) inicia o texto representando conhecimento do discurso das leis de trânsito, e deposita nos motoqueiros, toda a responsabilidade de acidentes em sua cidade “**eu acho que tem muito acidente com motos por que tem muito motoqueiro que não respeita o transito de três lagoas**”, manifesta a responsabilidade de outros atores envolvidos, tais como, pedestres, ciclistas e motoristas.

O uso dos adjetivos “**comum**” e “**normal**” se referindo a si próprio, manifesta seu desejo de que o outro, que ele manifesta vontade de ocupar o lugar, lhe veja como um sujeito “normal”. Conforme questionamento de Rodrigues (2011), “o que pode ser considerado como normal, a ponto de ser definido como modelo de normalidade”.

Os internos, religiosos de alguma igreja evangélica, como mencionado no decorrer deste trabalho, adotam a denominação “**irmão**” para se referirem uns aos outros e também a alguns funcionários da unidade, mais do que proximidade, observamos que o funcionamento discursivo

desta nomeação, estabelece maior relação da fala do que propriamente com a pessoa nomeada **“irmão”**, denominação também usada para se referir ao(s) amigo(s) de **“corre”**.⁴⁷

Observamos a resistência em aceitar que os **“irmão”** tenham praticado um ato criminoso **“deu o maior pau e tomou a moto dele”**, ele resiste ao que está previsto na lei como direito a propriedade e, ao exaltar a atitude dos moradores do bairro⁴⁸ em que reside, percebe-se o silenciamento, que pela situação do enunciado, permite outros sentidos e, discursa contra as formações discursivas vigentes na unidade de internação, ao materializar sua admiração pelos praticantes do ato criminoso contra o motociclista que fazia **“graça”** pela rua **“eu achei foi muito bom”**.

O aluno sabe o lugar que ocupa no momento, tem conhecimento sobre os relatórios que o avaliam, mas mantém sua posição de resistência a esse poder institucional, retomando sempre que possível, a posição de adolescente em medida socioeducativa e, silencia (re-significa) o que ficou **“fora”** de seu discurso, não como algo sem preenchimento, mas como possibilidade de significação. Esse silenciamento que proíbe determinados dizeres é uma das ações do panoptismo. Para Foucault (1997, p. 168) **“Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder”**. Fazendo com que tais relações funcionem sobre si mesmos; numa relação em que atua concomitantemente na posição de sujeito e assujeitado de si mesmo. Também entendemos essa forma de vigilância como manifestação do sinóptico, onde todos se vigiam mutuamente em todos os momentos.

O silenciamento reforça a relação de poder da unidade sobre esses sujeitos que, geralmente são provenientes de espaços livres de proibições⁴⁹ na fala ou de ambientes em que o uso de gírias e palavrões é manifestação de poder e **“ferramenta”** que permite a integração com os demais e, quanto à escrita, na maioria dos casos, não sofriam fiscalizações ou cobranças⁵⁰.

A conjunção condicional **“se”** segundo Neves (2000, p. 16) apresenta-se, na maioria dos casos, antes da oração principal e marca, de certa forma, a posição enunciativa do não-um do

⁴⁷ Segundo relato dos internos, **“corre”** é o nome que se dá para qualquer ato infracional.

⁴⁸ O aluno (A6), em alguns momentos do encontro, fez questão de relatar oralmente, as histórias do bairro em que reside.

⁴⁹ Mediante relato oral do aluno, informou-nos que na sua residência, ele era livre para fazer tudo o que lhe **“desse vontade”**, seus pais trabalhavam durante todo o dia e quando chegavam em casa à noite, ele ia para a rua ou para a casa de amigos e, nesses ambientes, o uso de palavrões, gírias ou termos utilizados no interior de presídios representa **“poder”** sobre os outros do grupo.

⁵⁰ Também pelo adolescente, foi relatado que, não frequentava a escola e quando o fazia era para **“bagunçar”** com as **“minas”** (meninas), e seus pais não lhe cobravam tal participação.

sentido, de alguém que procura desculpas para seus atos **“se eu compra uma moto”**, se ausentando da responsabilidade de afirmar suas decisões e/ou atos.

A linguagem, como mediação necessária entre o homem e a realidade social que o cerca, possibilita a constituição, a modificação e a transformação do sujeito, relacionando identidade almejada e a diferença na sua representação, assim, (A6) emite seu juízo de valor sobre os usuários de motos e o espaço físico que está se referindo **“Três Lagoas”**, manifesta conhecimento de outros locais em que os motociclistas se portam de forma competente no trânsito.

No uso do discurso politicamente correto, dentro da lei, o aluno apresenta uma visão mais crítica com ideologias marcantes sobre os motociclistas **“motoqueiro não respeita o trânsito”**, relacionando as mortes no trânsito com a imprudência dos motociclistas. Nas palavras de Pêcheux (1988, p. 160), a ideologia faz parecer que um dado discurso é transparente e homogêneo, quando na verdade, ele é constitutivamente opaco e disperso.

Conforme Foucault (1978, p. 131) “cada sociedade tem seu regime de verdade e os discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros”. Assim, o aluno fala sobre a compra de uma moto no futuro e sobre o respeito às leis do trânsito, busca impor sua verdade mediante uma boa representação de si ao alegar **“eu vou andar certo”**, e silencia ao mesmo tempo o fato de ter “andado errado” e não ter respeitado as leis, que o levaram para a medida socioeducativa. No uso do verbo **“andar”** não emerge o efeito de sentido de sinônimo de “caminhar” e, sim, sinônimo de “estar”, ou seja, é o já dito de que vai haver mudanças nas suas atitudes.

Nas palavras de Rodrigues (2011, p. 31) “o discurso só terá existência dentro de um campo que lhe propicie essa existência”, e esse campo permite que palavras, expressões e proposições diferentes possam “assumir” o mesmo sentido no interior de uma memória discursiva (PÊCHEUX, 1997), sendo a memória discursiva aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos”, sendo necessário um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas.

Texto (07)

[...] as impropriedades do trânsito falam onde motos são motoqueiros que não usam as proteções certas como viseira e causa camisetas botas acessórios próprios para evitar impropriedades no trânsito **eles tem a ideia que pensar antes de compra uma moto** para ter paz no trânsito e mais que isso. **meu pai compro uma moto**

e me disse como andar e eu fazia muitas coisa normal nela **minha mae que era chata achava que ia maxucar** nunca cai e **os gambé prendeu meu pai e eles levou a moto.** (A9ST)

Ao fazer uso do pronome pessoal do caso reto, na terceira pessoa do plural, desempenhando a função de sujeito ou predicativo do sujeito **“eles tem a ideia que pemsar amtes de compra uma moto”**, fala pelo outro, se vê no outro, e silencia sobre a autoria de quem deve pensar antes de comprar uma moto. Conforme Orlandi (1996, p. 11), o texto é “uma filiação de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação”.

No enunciado **“eu fazia muitas coisa normal”**, remete ao oposto “anormal”, ou seja, se representa como alguém apto a conduzir motocicletas, com as condições necessárias que uma pessoa “normal” deve possuir para tal atividade e, porém silencia a questão de que ainda não faz parte do grupo de “normais”, pois, conforme o discurso de trânsito brasileiro, somente pessoas acima de dezoito anos podem ser habilitadas para condução de veículos automotores.

No discurso familiar **“meu pai compro uma moto e me disse como andar”** e **“minha mae que era chata achava que ia maxucar”**, observamos o discurso da mãe protetora, enquanto, de outro lado, o paternalismo da sociedade machista do “tudo pode” para o filho homem, até mesmo, exercer atividade à margem da justiça, pois, tudo aquilo que não permitido pelo poder da lei, é proibido. Nas palavras de Coracini (2007, p. 24) “[..] É justamente porque constrói verdades que o poder se conserva e se dissemina na sociedade por meio dos discursos”.

O aluno despreza a preocupação da mãe argumentando que **“nunca cai”**, resiste ao fato de que não possuía habilitação e conhecimento necessário para a condução da moto e, poderia causar acidentes. O verbo intransitivo “cair” remete à expressão popular “cair do cavalo”, com efeito de sentido de: frustrar-se, especialmente quando se tem uma expectativa alta ou cometer um erro a respeito daquilo que se tinha por certo.

Finaliza com **“os gambé prendeu meu pai”**, o uso de gírias é um mecanismo identitário que visa garantir a comunicação de determinado grupo, pela busca de posicionar identidades⁵¹ pela/na linguagem, recurso na resistência contra o poder institucionalizado, que busca

⁵¹ Na UNEI os internos fazem uso de gírias para se comunicarem sem que seus dizeres seja entendido por quem não conhece tais gírias, por exemplo: apagador (borracha escolar), gambé (Polícia militar), areia (açúcar), bereu (carta), boi

o adestramento das vontades do sujeito, disciplinando-os aos poucos para que reproduza a ideologia dominadora. O aluno silencia o motivo da prisão do pai, relatando a ação dos policiais **“e eles levou a moto”**.

Este item teve como objetivo levantar e discutir o silenciamento que subjaz os textos dos adolescentes. observamos que esse silenciamento marca a separação, a exclusão e o preconceito que eles relatam sofrer da sociedade que, segundo suas palavras, prefere “esconder” os não-normais em altas muralhas a buscar alternativas que lhes propiciem expectativas para o futuro. Determinados sentidos são manifestados na interdição de outros, conforme Pêcheux (1997), o interdito assume um papel de fundador no discurso na relação com o não-dito, observa-se que a palavra do aluno é silenciada e ele é disciplinado para reproduzir a voz da instituição, que por sua vez, reproduz a voz do estado e, este por sua vez, não permite o aparecimento de outras vozes.

A identidade possível para os adolescentes em medida socioeducativa pode ser a surgida na tensão exercida no entremeio, no não lugar do momento, em que se vê no campo de escolhas entre a busca de melhorias na vida, mediante a educação; o simples cumprimento da medida socioeducativa, em que participa das atividades escolares somente para garantir uma “boa imagem” nos relatórios enviados à justiça ou, do adolescente que conhece o outro lado da lei, sente-se numa zona de conforto e quer continuar na prática de atos infracionais.

Observamos a manifestação de que para o Estado, vigiar apenas não é suficiente, é preciso moldar o sujeito – poder disciplinador – que organiza o espaço físico, separando e dividindo para que o controle funcione melhor, para isso existe o isolamento, mas também é observado manifestações de exclusão, tema do próximo item. Exclusão que acarreta a inclusão dos diferentes que motivados por essa heterogeneidade, produzem grupos à margem da sociedade. A manifestação do silêncio nas palavras emerge de varias formas, assim, devido à vigilância constante, dizeres não são proferidos ou escritos e quando os são, aparecem em metáforas ou sentidos outros.

(banheiro), bigorna (porta), bodar (dormir), jega (cama), peita (camiseta), entre outras expressões que “marcam” a identidade do falante.

3.2 Sobre a exclusão “nossa” de cada dia

Constitui objetivo desse item problematizar as manifestações identitárias do aluno em medida socioeducativa a partir da representação imaginária que esse sujeito tem de sua condição enquanto excluído do convívio social, implicando considerar a relação do contexto sócio-histórico com a ordem simbólica como determinantes na produção dos sentidos. Considerando palavras de Wanderley (2008, p. 18), referindo-se a pesquisas sobre grupos excluídos, “qualquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere”.

A exclusão está presente nas formas de separação e rejeição na vida desses adolescentes em medida socioeducativa, que são colocados em separado pela sociedade que rejeita a sua presença, sem que, alternativas sejam discutidas no sentido de propiciar ferramentas para que eles tenham condições de buscar novos rumos em suas vidas. Aliado a esta interdição do discurso, desse silenciamento, que reforça o poder do estado no ambiente em que está atualmente internado. O senador Cristovão Buarque no ano de 1993⁵², propôs o termo “apartação social”, para designar o processo pelo qual o outro não é um igual e sim um “ser a parte”, sabendo que “apartar” é proveniente do discurso rural e serve para separar o gado, então, separa-se o igual do desigual, excluindo esse “não-semelhante” para algum lugar em que não seja visualizado.

Afetado pela ideologia, o aluno interno tende a se filiar a determinadas redes de sentidos em detrimento de outras, pois, ao enunciar, o sujeito significa seu dizer em condições determinadas pelo campo institucional de onde fala instigado, por experiências pessoais, conhecimento de mundo, interdiscurso, por uma espécie de poder/saber que determina aquilo que pode e deve ser dito mediante a posição que ocupa. O sujeito do discurso, movido pelo desejo de transformação da sua realidade, não tem controle sob a forma como os sentidos o afetam e, portanto, seu dizer se constitui em sentidos relacionados às posições adotadas, de modo que, os sujeitos-adolescentes, por suas escolhas, conscientes ou não, são afetados pelo não direito de ir e vir.

A interdição, um dos procedimentos de exclusão mais presentes como afirma Foucault (1995) aparece tanto no campo dos sujeitos, quanto dos discursos, segundo relato de Rodrigues

⁵² Confiram em *Admirável mundo atual*: dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado. Buarque (1993).

(2011, p. 12) “a proibição do uso da palavra é parte integrante de uma proibição mais ampla, que é a exclusão social” já que impõe outras formas de controle, como o livre trânsito do adolescente no interior da unidade, o direito de se expressar conforme sua ideologia, o direito ao convívio com os demais de seu grupo, entre outras formas.

A exclusão manifestada na “apartação social” do adolescente em medida socioeducativa, proibido pela disciplina adotada na unidade, de se expressar “livremente”, pois o discurso e o sujeito desse dizer, não estão no acaso sócio-histórico, mas demarcam posições no quadro dessa instituição. Exclusão essa que parte principalmente da sociedade tida como pós-moderna, tendenciosa a compartilhar ou, tentar desempenhar funções do Estado no que tange ao processo judicial. É comum ouvir de cidadãos de destaque na sociedade, a emissão de valores, a condenação antecipada e a cobrança de punição mais rigorosa para adolescentes que cometem ato infracional e, ao assumir tais posturas, essas pessoas acabam influenciando os populares, que adotam para si o discurso do outro.

Tomado como lugar de poder e resistência a ele, o discurso do adolescente interno traz em seu bojo o ambiente de exclusão –medida socioeducativa- e desse espaço os sujeitos internos manifestam suas representações sobre aqueles que os excluídos do convívio social, conforme suas próprias palavras. Mas pela (im)possibilidade de adentrar à ordem do discurso dominante, reconhecido e legitimado socialmente, o discurso do aluno interno se apresenta como discurso rejeitado, que não merece ser ouvido pela sociedade.

Excluir não elimina, parece que o efeito de sentido é outro, pois os excluídos se fortalecem em grupo. Nos estudos de Guerra (2010) é relatado que a questão de procedimentos de inclusão ou de exclusão, de grupos determinados, estão ligados a criação de identidades homogêneas, e os sujeitos que não se adaptem ao perfil convencional “normal”, ficarão expostos aos tramites de uma lei que os exclui.

Texto (08)

Estão dizendo que As. Terra Reconquistadas pelos OS índios são, Assim **a Matas Amazônicas** vai crês. Mais e Mais Só assim **a FLORESTA VAI TÊ Mais sossego Para que os animais tenha mais espaço para sobre o Viver com mais espaço** par mi os índios **manga** Com essas segurança na Amazônicas bbb **(A5SI)**

Por considerar que todo discurso é atravessado por discursos outros e Outros, por já-ditos que falam antes em outro lugar, observamos no discurso de (A5) a não-coincidência interlocutiva “onde o sujeito, efeito de linguagem, advém dividido, na forma de uma não-coincidência consigo mesmo, um sujeito separado de uma parte de si mesmo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 186) já que ao enunciar, um outro pronuncia “**estão dizendo**” como forma constitutiva do UM.

No discurso de (A5) uma interrupção do dizer em função da vontade do outro que no fio intradiscursivo é marcado pela indeterminação do sujeito “**Estão dizendo**”, no plural seguido de gerúndio, manifestando um não comprometimento do sujeito com aquilo que enuncia, mas não se responsabiliza diretamente pela fala. Pela FD ecológica “**Matas Amazônicas**”, “**FLORESTA**”, “**animais**” (A5) ratifica o caráter contraditório, heterogêneo das FDs, cujas fronteiras são fluidas e constantemente atravessadas por discursos outros advindos da exterioridade.

O interdiscurso da colonização “**terra reconquistadas**” e do infrator “**manga**”, o sujeito traz em seu discurso, dizeres outros, já-ditos que significam em decorrência do contexto sócio-histórico em que está inserido e determina aquilo que pode e deve ser dito num sistema de discursividades.

O adolescente recorre arquivo, conforme Foucault (1969),⁵³ ao conhecimento individual, portanto, diferenciado dos demais, em que a imagem de terras indígenas são “**a Matas Amazônicas**”, como forma de delimitar o espaço do indígena, representando a concepção de que lugar de índio é na Amazônia, ele, o índio não pode viver em outro local que não seja na floresta amazônica. São dizeres esquecidos no tempo, que remetem ao imaginário construído socialmente do indígena enquanto excluído do ambiente que é seu de direito, cabendo a este “**reconquistar**” suas terras. conforme Ferreira (2010, p. 646), a palavra “reconquistar” traz efeitos de sentido de “recobrar, recuperar” algo que lhe foi tirado.

Segundo Coracini (2007, p. 17) movido pelo desejo de liberdade, “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma é transformado por ele”, de modo

⁵³ O arquivo para Foucault (1969), é a representação daquilo que já foi dito em determinada época e, através da história, continua a ser pronunciado. E o sujeito utiliza esse já-dito conforme seu conhecimento próprio sobre determinado tema.

que ao falar sobre o outro, (A5) deixa resvalar fagulhas de subjetividade “**manga**” que denunciam sua condição de viver fora de algumas normas e sanções da sociedade, o que lhe permite “caçoar, afetando a seriedade” (FERREIRA, 2010, p.485). Observamos que, excluídos são todos aqueles que, contextualizados no tempo e no espaço, a sociedade que se denomina “normal” não quer manter proximidade. Nas palavras de Fontes (1995, p. 29), “os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais”.

Atravessado pela linguagem e clivado pelo inconsciente, (A5) denuncia “a polifonia não intencional de todo discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 28) em que uma palavra adquire sentido mediante à posição que o sujeito ocupa, em referência à formação discursiva. Constituído pelo *esquecimento nº 1*, o adolescente acredita ilusoriamente ser a origem do discurso quando na verdade retoma já-ditos, discursividades cristalizadas no imaginário social sobre o aluno interno enquanto excluído socialmente. Pelo *esquecimento nº 2*, o sujeito acredita ter o domínio das estratégias discursivas de seu dizer de modo que ao dizer “**manga**”, o sujeito não se dá conta de que é o outro/Outro do discurso que determina sua fala, não permitindo ao sujeito controlar os efeitos de sentido de seu dizer.

Atravessado pelo inconsciente, afetado pelo real da língua e também pelo real da história, o sujeito instaura no fio intradiscursivo- “**mais sossego**”, “**mais espaço**” fagulhas de subjetividade, constituindo-se pelo desejo de completude, de modo a identificar-se com o desejo do outro.

Pelo lapso “**para sobre o Viver com mais espaço**” (A5) denuncia a complexidade e a heterogeneidade que o envolve, atravessado pelo inconsciente, pelo desejo de liberdade, de sair do espaço confinado em que vive, de livrar-se das perturbações do dia-a-dia na medida socioeducativa.

Buscamos em Foucault (1996, p. 19), sobre as palavras proibidas, que nesse caso, traz efeito de sentido outros que não seja o escrito, pois, no entre lugar, o aluno exclui sua proximidade com os índios, delimitando-os na floresta e finaliza indicando que nesse território selvagem os animais terão maior espaço para sua sobrevivência, a contradição emerge na exclusão dos indígenas para a Amazônia e ao mesmo tempo, na confiança nos índios quanto à preservação dos animais e da floresta.

O adolescente discursa do ponto de vista de uma sociedade que não tem aproximação com os índios e os exclui de todo e qualquer direito que possam reivindicar, pois eles, os índios

“**manga**”⁵⁴ com a segurança nacional. Conforme Pêcheux (1990, p. 77), “o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio”, discurso esse que o falante usa para indicar seu posicionamento sobre o tema abordado.

Texto (09)

a revista veja de edição 2251, na matéria a missão dos gêmeos diz que dois satélites foi pra órbita com pra desvendar a lua, **meu ver o homem ja ultrapassou seus limites querendo desvendar alguns misterios, que somente Deus em sua sabedoria unipresente terá a resposta.** poderão sim descobrir se há ou houve alguma coisa acredito que vai durar muitos anos para conhecer mais dos outros planetas quando **nós meros servos do senhor** que fazemos tudo que ele ordena e é **quem sabe da nossa hora evoluirmos e parar de substimarmos a inteligência divina. (A3SI)**

Sabe-se que em nossa sociedade a produção do discurso é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 1995, p.9) sendo necessário controlar sua distribuição quando representam uma ameaça ao poder dominante. Em (A3), observamos a interdição de seu discurso, já que não cabe ao sujeito falar de tudo em qualquer circunstância, mas somente daquilo que é permitido de acordo com a posição que ocupa na medida socioeducativa na tentativa de construir uma imagem sujeito pronto para retornar à sociedade.

O sujeito, constituído pela dispersão, por uma multiplicidade de vozes, ocupa várias posições de acordo com a formação discursiva em que está inserido. Como um espaço contraditório e instável, as formações discursivas tem suas fronteiras constantemente invadidas por outros discursos, de modo que traz em seu dizer a FD científica perpassada pelos dizeres: “**planetas**”, “**evoluirmos**”, juntamente com a FD religiosa “**inteligência divina**”, “**servos do senhor**”, “**sabedoria uipresente**”, “**Deus**” instaurando no discurso um jogo de oposições e contradições entre esses saberes.

As palavras significam por sua inscrição na língua e na história, assim, o aluno acredita que sabe o que diz, mas não tem controle sob a maneira que os sentidos o afetam. Afetado pela ideologia, o sujeito acredita ser a origem do discurso proferido, quando na verdade é um efeito

⁵⁴ Confira no dicionário Aurélio – manga do verbo transitivo indireto mangar: caçoar, afetando seriedade.

do discurso **“nós meros servos do senhor”**, retoma os já-ditos, o saber discursivo sobre a religião que sustenta cada tomada de turno de (A3) pelo esquecimento nº 2, o sujeito acredita, ainda que ilusoriamente, que aquilo que diz só tem aquele sentido e, portanto, ao enunciar, não percebe que seu dizer é determinado pelo lugar que ocupa na instituição UNEI, pelo outro/Outro do discurso.

Trata-se de uma ilusão necessária para que o sujeito produza sentidos e “é assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles” (ORLANDI, 1997, p. 36).

O discurso do aluno constitui em uma relação tensa entre o mesmo e o diferente, entre a censura, as regras impostas pela instituição e os limites estabelecidos pelas forças divinas, fazendo uso do discurso religioso para salientar seu sentimento de censura quanto aos limites que o homem deve obedecer em relação a essas forças **“meu ver o homem ja ultrapassou seus limites querendo desvendar alguns mistérios, que somente Deus em sua sabedoria unipresente terá a resposta”**. O aluno busca para si a representação de porta-voz do meio em que está inserido, almejando identidade de sujeito conhecedor da palavra de Deus, conhecimento esse geralmente adquirido pela enunciação dos pastores das igrejas que frequentam a unidade⁵⁵, há, portanto uma imbricação de vozes advindas de outros lugares que se emaranham (discurso científico, religioso, institucional), formando a complexa rede subjetiva do sujeito, que tem a sua realidade atravessada pela realidade do seu líder religioso, e, pela sua participação em cultos e/ou orações, o adolescente incorpora o discurso religioso de que o homem não pode trabalhar contra a força divina.

Constituído pelo desejo de completude (A3) tenta por meio do discurso religioso **“nós meros servos do senhor”** fazer-se inteiro, suprir sua falta na tentativa de fazer-se ouvir num sonho de pertencimento imaginado a um grupo **“nós”** reconhecido socialmente. O pronome **“nós”** permite que o sujeito fale por outros, mesmo que não autorizado por estes. No fio intradiscursivo, o pronome pessoal **“nós”** indica uma coletividade em que o aluno está incluso, um grupo de indivíduos que acreditam e cuja crença é a mesma que a sua, onde, ainda que ilusoriamente, o sujeito acredita encontrar sua morada. Por essa expressão de grupo os internos, membros dessas igrejas acreditam pertencer a grupos especiais que não podem ser julgados pelo homem, pois, conhecem a palavra e creditam somente a Deus a responsabilidade de julgar seus atos **“quem sabe da nossa hora”**. Na relação dos alunos com o lugar do discurso proferido e as FD, efeitos de

⁵⁵ Todo sábado no período vespertino é reservado para a visita de três igrejas evangélicas aos internos.

sentido são mobilizados, mesmo divergentes, pois na representação de membro de uma igreja que prega o amor e obediência a Deus, manifesta rebeldia em aceitar a lei do homem, transferindo para o criador a responsabilidade dos atos praticados e dos que ainda serão realizados e, se isso acarretar consequências indesejáveis, será a vontade de Deus.

O efeito de sentido de que, a verdade do líder dessa igreja é a de que, somente a pessoa que for “iluminada” pode conhecer os segredos divinos e, de posse desses segredos, perpetua seu poder sobre os demais de sua igreja. Nascimento (2005, p. 262) relata que “o discurso operará sempre para apoderar-se do “poder-saber” para a legitimidade de uma verdade discursiva”.

O adolescente tenta se representar por meio do interdiscurso religioso como alguém que se diferencia dos demais internos, almeja para si a identidade de pessoa mais velha que tem a permissão de Deus para falar em seu nome enquanto “servo”, aquele cuja função é “prestar serviços a alguém” (FERREIRA, 2010, p. 697). Contudo, nessa tentativa de se representar como um “espelho” do pastor de sua igreja, deixa efeitos de sentido de alguém que está excluído das coisas mais básicas que outros jovens estão desfrutando fora dos muros da unidade. Marcas de tensão e conflitos entre a religião e a ciência, em que o sujeito mostra-se esfacelado, contraditório, heterogêneo e contraditório que denunciam sua subjetividade.

Marcas apontadas nos recortes a seguir resultante da produção textual de dois encontros em que trabalhamos o texto base retirado da Revista Veja, com o título “*Tu és água e à água voltará*”, matéria que aborda uma nova maneira dos seres humanos se desfazerem dos restos mortais, método nomeado biocremação. A novidade do tema e as explicações que necessárias, tomaram todo o tempo dos dois encontros, permitindo a leitura de um único texto base.

Texto (10)

Eu acho que esse negócio de queimar ou de fazer a pessoa virar água **não é coisa de Deus não**, aqui muita **gente acha** que Deus é brincadeira mas **a gente não é igual, acho que** os homens são apenas homens e não Deus, na minha igreja o bispo disse que quando uma pessoa morre ela tem que ser colocada na terra, **o homem veio da terra e pra terra ele vai voltar**. Mas é isso aí, a gente que conhece Deus é diferente dos que não **ter esse conhecimento, mas faz o que**, é pouca gente escolhida para servir o pai, eu to de uma forma morto aqui a gente fica morto aqui e a gente nunca faz nada nesse lugar **acho que** é melhor vira água que fica sem fazer nada aqui (A1SI)

Considerando a relação intrínseca entre os regimes de verdade e o poder, observamos no discurso de (A1) dizeres veiculados e aceitos socialmente no que concerne à religião e que, significam em virtude do momento sócio-histórico em que o sujeito está inserido, uma vez que ao se encontrar excluído do meio social em decorrência dos atos infracionais cometidos, (A1) vê a religião como verdade absoluta, verdade esta que faz com que o aluno interno possa se reconhecer como “diferente” dos demais, um desigual, modificado pela crença (FERREIRA, 2010, p. 254).

Interpelado pela FD religiosa “**não é coisa de Deus**”, “**Deus**”, “**igreja**”, “**bispo**”, “**pai**”, (A1) fala a partir da posição que ocupa na instituição UNEI e enuncia aquilo que pode e deve ser dito dentro de sua formação discursiva, uma vez que está submetido às relações mais amplas de poder que funcionam em um jogo duplo já que, conforme Foucault (1978, p. 101) “Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade”.

O sujeito manifesta pela memória discursiva, os interdiscursos da ciência “**negócio de queimar**”, “**fazer a pessoa virar água**” e da bíblia “**o homem veio da terra e pra terra ele vai voltar**”, “**gente escolhida**” marcando em seu discurso, na forma de já-ditos, as contradições de ideias e de sentidos entre uma esfera e outra. Pelo efeito ideológico (A1) se constitui pelo esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 1997, p. 137) acreditando ser a origem do discurso que enuncia, mas na verdade retoma os já-ditos que constituiu historicamente a base da religião e da ciência, os conflitos entre um e outro, as contradições entre essas duas verdades, já que como argumenta Foucault (1978) trata-se de uma institucionalização da verdade, uma construção.

Pela heterogeneidade do discurso, ao mesmo tempo em que alguns sentidos são revelados outros sentidos de exclusão, marginalização são ocultos, apagados na memória discursiva do sujeito, uma vez que se a religião o coloca em condição de diferente dos demais internos; a instituição UNEI o coloca como “igual” aos demais em alguma coisa, ou não estaria no mesmo ambiente de internação, nas palavras de Foucault (2003, p. 26), o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

Pelo *esquecimento nº 2*, o sujeito tem a ilusão de que suas palavras só têm aquele sentido e não outro e se esquece da relação daquilo que enuncia com a formação discursiva que o determina de modo que ao dizer “**gente escolhida**” (A1) se coloca no grupo daqueles que foi

“preferido, selecionado, eleito” (FERREIRA, 2010, p. 303) por Deus, e não percebe que é o outro/Outro que determina seu dizer.

No fio interdiscursivo, o verbo “*achar*” usado em primeira pessoa do singular, marca ao mesmo tempo compromisso e subjetividade do enunciador, que demonstra conhecimento sobre cremação de corpos e agora sobre o novo processo abordado na reportagem.

Por meio da denegação “**a gente não é igual**”, (A1) denuncia a exterioridade que o constitui e que aponta para discursos outros, para uma voz afirmativa que advém dos interdiscursos e que o coloca como igual aos demais alunos internos da UNEI já que está submetido às mesmas regras, às mesmas coerções impostas no dia-a-dia pela instituição. A denegação funciona aqui como uma espécie de presença/ausência daquilo que está recalcado no sujeito, “uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33) na tentativa de encobrir, de mascarar a presença do Outro, daquilo que não se diz e que remete ao desejo de liberdade, à censura imposta pela instituição, à sua condição de fora das normas sociais, um desigual entre iguais.

Considerando os postulados de Foucault (1995, p. 20) “determinados discursos atuam como formas de pressão ou coerção sobre outros discursos”, desvelamos nos dizeres de (A1) uma tentativa de legitimar sua verdade ao citar a passagem bíblica “**o homem veio da terra e pra terra ele vai voltar**” instigado pelo desejo de colocar sua verdade aos demais internos, pois, se representa como conhecedor das leis de Deus, transmitidas pelo Bispo de sua igreja e, nesta identidade de conhecedor do que fala. Movido pelo desejo de completude, o aluno constrói sua identidade de forma “naturalizada, através de processos inconscientes” (CORACINI, 2007, p. 61) que são constantemente alimentados pelas visitas dos protestantes à instituição.

Interessante notar as contradições que atravessam os dizeres de (A1) pela oposição entre “gente/eu” que, simultaneamente, revela a dialética da inclusão/exclusão do sujeito, já que ao falar do grupo religioso a que pertence se apresenta por meio de uma universalização do eu – “gente”- num sonho de pertencimento a um mesmo grupo, lugar em que se sente incluído. Contudo, quando se individualiza “**eu to de uma forma morto aqui**”, (A1) deixa emergir via discurso, um sentimento de angústia, de insatisfação com o lugar em que está inserido - lugar de exclusão, de separação, de morte - de modo que a instituição UNEI representa a não-vida, a exclusão.

O enunciado **“a gente não é igual”**, coloca em destaque a desigualdade da sociedade em que estava inserido antes da internação e a vontade de colocar a “sua verdade” sobre os outros alunos, pois, se representa como conhecedor das leis de Deus, transmitidas pelo Bispo de sua igreja e, nesta identidade de conhecedor do que fala, cita uma passagem bíblica **“o homem veio da terra e pra terra ele vai voltar”**. Essa FD religiosa é mantida, de certa forma, na unidade pelas visitas dos protestantes.

O uso do verbo no infinitivo no enunciado: **“ter esse conhecimento”** aponta para a representação desejada pelo aluno, para que os outros internos tenham essa imagem de sua pessoa. Ao fazer uso da conjunção adversativa na sequência: **“mas faze o que”**, novamente busca se incluir em um grupo diferenciado dos demais e, manifesta o desejo de exclusão de outros grupos, posicionando-se no grupo dos “escolhidos” de Deus.

O interno demonstra conhecimento sobre cremação de corpos e sobre o novo processo abordado na reportagem, e pela sua FD religiosa, procura excluir aqueles que não são de sua religião e destaca a desigualdade da sociedade em que estava inserido antes da internação, manifestando seu desejo de exclusão de determinado grupo e a inclusão no seletivo grupo escolhido de Deus. Faz uso de representação negativa para se identificar como vítima de um sistema que não o assiste, com o efeito de sentido de que na UNEI os internos ficam ociosos durante todo o tempo. Mas nessa unidade é cumprido o que está escrito no artigo 124 do ECA, página 94, que garante ao adolescente em medida socioeducativa o “direito de receber escolarização e profissionalização”, com a finalidade da ressocialização.

Com a discussão sobre os efeitos de exclusão nos textos, observamos que tal exclusão cria efeito de sentido de (des)compromisso político com o sofrimento do outro, ou seja, o sujeito das classes mais pobres da sociedade são constantemente incluídos em projetos do Estado, inclusão essa que os exclui. Essa exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, sendo um produto do funcionamento do sistema que “controla” a vida de todos e transmuta a exclusão em inclusão por meio de “favores” do Estado.

Os serviços prestados pelo Estado, voltados para inserir o sujeito excluído no(s) grupo(s) de sujeitos incluídos nos benefícios sociais, são usados para a tutela desse sujeito,

beneficiando-o com políticas públicas. Esse sujeito está automaticamente excluído de outros grupos ao ser incluído na lista de dominados que recebem “favores” dos dominantes.

Observamos que a sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição da ordem social permeada por desigualdades, o que implica o caráter ilusório da inclusão, todos, em sociedade, estamos excluídos de algum modo, considerando que determinadas práticas na sociedade sofrem a naturalização de seus sentidos, e a sua circulação ocorre de tal forma que alguns efeitos de sentido se tornem práticas comuns, até mesmo banais. Conforme Geraldi (2004, p. 2), “o discurso é tornado vazio de sentido pela imposição dos sentidos pré-existentes”, assim, torna-se “normal” internar adolescentes como punição ou castigo por atos infracionais, sem o questionamento de que são sujeitos no início de suas vidas, que podem se tornar “normais” sem que tal medida seja aplicada.

O verbo “**achar**” usado em primeira pessoa marca ao mesmo tempo compromisso e subjetividade do enunciador, que demonstra conhecimento sobre cremação de corpos e sobre o novo processo abordado na reportagem. Ao mesmo tempo observa-se sua FD religiosa “**não é coisa de Deus não,**” procura, na resistência, demonstrar que é diferente do restante dos internos, mas silencia que é igual aos outros de alguma forma, ou não estaria no mesmo ambiente de internação.

Quanto à exclusão, os alunos não se incluem em nenhum grupo que não conheçam bem, buscam se excluir, se afastar de tudo aquilo que não conhecem ou conhecem pouco, manifestando preconceito como defesa a esse algo desconhecido, ao mesmo tempo, almejam a inclusão em grupos que lhe tragam a identidade de alguém que não esteja em medida socioeducativa. Emergem sentimentos de abandono familiar e dos amigos, observados na falta de visitas e no não atendimento de suas ligações telefônicas. Também sentimentos de abandono pelo Estado relatados nos discursos dos internos de que não sabem o que irão fazer do lado de fora dos muros, pois não estão sendo preparados para o mercado de trabalho e acreditam que, na rua não serão acompanhados ou atendidos pelo Estado.

3.3 Sobre relações de Poder e Resistência

Ao iniciar esse terceiro e último eixo, observamos que os textos articulam-se na mesma proposição que pode, inicialmente, ser desdobrado na visão de que os alunos buscam o direito de serem ouvidos pela sociedade que, acreditam tê-los excluídos para a medida socioeducativa. Observam o outro a partir de suas próprias lentes, colocam como autoria do outro as palavras que decorrem do registro negativo de seu próprio discurso, imaginando que, recusando o outro, como se este decorresse de seu registro negativo, ele está reafirmando a validade de seu registro positivo, ou seja, o aluno interno, ao ocupar uma das posições do discurso, não compreende o que se diz a partir de outra posição, mas apenas o que ele diria se ocupasse a posição do outro, tendo a ideologia que tem. Os internos fazem uso de determinadas expressões, quando poderiam ser utilizadas outras, que deixariam outros efeitos de sentido, manifestando a ilusão de que o seu dizer terá apenas o significado que deseja para o interlocutor, esquecendo-se que sua fala terá interpretações diversas desse interlocutor, emergindo o não um do seu dizer.

Por outro lado, nesse ambiente pesquisado, observou-se também, a existência de um jogo de poder entre escola e disciplina⁵⁶, sendo os docentes, não constituídos do saber⁵⁷ específico para a atuação nesta realidade, que atuam diariamente com as dificuldades enfrentadas na sala de aula desse espaço específico, tentando superá-las com metodologias flexíveis e criatividade para atingir as necessidades dos estudantes. Ecoamos as palavras de Martins (2004, p. 31) “a realidade não se resume à realidade”.

Texto (11)

eu acho que tudo que dizem dos índios e das terra que eles pegou de volta **estão tudo certo é deles mesmo eu também sou do mesmo jeito se é meu eu tomo de volta as pessoa tem que saber respeitar o que é só seu e deixar os outro em paz** eu acho que os índio ta tudo certo. (A7ST)

⁵⁶ Entende-se aqui como disciplina, as medidas que visam coibir comportamentos inadequados pelos adolescentes, conforme as normas da instituição.

⁵⁷ Destacamos a falta de preparo na graduação para a atuação em ambientes de privação da liberdade. Sabe-se que existe a oferta de ensino nestes locais, mas os discursos oficiais não priorizam ou reservam espaço para que os futuros professores tenham noções, mesmo que básicas, sobre o que irão encontrar, de como atuar e o que pode ser realizado para que sua prática tenha resultados satisfatórios na vida de seus alunos-internos.

Considerando a constituição do sujeito em meio a deslocamentos e contradições, notamos no discurso de (A7) a instauração de uma outra voz que se apresenta como uma não-coincidência de si mesmo, o não-um (AUTHIER-REVUZ, 1998), uma vez que ao enunciar **“eu acho que tudo que dizem dos índios”, “as pessoa”, “os outro”** (A5) se constitui na relação com o outro e Outros com quem se (des)identifica.

A identificação do aluno se dá seletivamente, já que pelo jogo imaginário (A7) se vê no espelho do olhar do outro em que se reconhece **“Eu também sou do mesmo jeito”**, delimitando uma fronteira entre si e os outros ao se representar assim como os índios, no direito de tirar o que acha que é seu, mesmo que para isso tenha que praticar atos infracionais. Pela materialidade lingüística do verbo “tomar”, conjugado no presente do indicativo **“tomo”**, (A7) deixa emanar em seu dizer efeitos de sentido de “apoderar-se de, roubar, furtar”, deixando escapar por meio da linguagem vestígios de seu passado, de sua vida pregressa à internação, fragmentos de memória que significam em decorrência de sua história de vida.

Trata-se de um processo mais amplo do que meramente marcar a diferença entre um grupo e outro – índios/aluno interno; sociedade/outro, já que, no relato de Silva (2012, p. 81), “o poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder”. Há nesse discurso uma delimitação de fronteiras entre incluídos/excluídos que por meio do simbólico dão sentidos outros às desigualdades e divisões sociais, definindo, portanto, quem está dentro dos valores reconhecidos socialmente e quem está fora; distingue quem pertence de quem não pertence ao grupo dominante estabelecendo uma separação entre o eu/índio e os outro/pessoas.

Como parte determinante na constituição identitária do sujeito, as FD trazem a heterogeneidade e as contradições constituintes de todos sujeitos, (A7) pela FD da ética **“respeitar o que é só seu e deixar os outro em paz”** desencadeia todo um sistema de discursividades sobre agir corretamente de acordo com as normas sociais do bom convívio, de agir de modo que não fira o outro e nem o prejudique. Enquanto interno em medida socioeducativa, o sujeito fala a partir de um lugar que conhece, lugar de exclusão e de apartação da sociedade.

O adolescente ao concordar com as informações do texto base, repetindo o já dito, **“estão tudo certo é deles mesmo”**, pela heterogeneidade constituinte do discurso, produz outros sentidos ao se representar como os índios, atravessado pelo “discurso do outro” (CORACINI, 1995), acha-se no direito de tomar o que acredita ser seu, mesmo que para isso tenha que recorrer ao

ato infracional. Na sua visão, o adolescente acredita que é certo “tomar de volta aquilo que acredita ser seu”.

Na FD jurídica “**respeitar o que é só seu e deixar os outro em paz**”, “**eu também sou do mesmo jeito**”, “**se é meu eu tomo de volta as pessoa tem que saber respeitar**”, observa-se a representação de igual ao índio no que tange a tomada de algo que lhe pertença, discursando de uma posição que lhe a imaginação de dominador, posição essa que, ilusoriamente, impõe sentidos que lhe convém no momento da enunciação, mas no jogo das relações de poder, o sujeito não tem a garantia de que sua fala terá o significado que deseja, e por efeito de sentido manifesta sua aprovação ao ato de reintegração e posse das terras. Escapa nessa fala o significado de alguém que se sente prejudicado e excluído da sociedade que o colocou em regime de internação, acarretando a sua total exclusão do mundo sem limites que até então conhecia. Concordamos com Orlandi (1999) ao enunciar que o próprio analista está diretamente envolvido na interpretação, uma vez que não há descrição sem a interpretação, para tanto, manifestamos a não-aceitação de que privar o adolescente do direito de ir e vir é correção e (re)inserção social.

O aluno entra na ordem do discurso, pois tem “autoridade” para falar de um lugar que conhece e tenta controlar o seu discurso de excluído, e ao penetrar nessa ordem, busca tirar de si e de sua família a responsabilidade por estar interno na medida socioeducativa, transferindo a responsabilidade de seus atos no não-atendimento do Estado. Segundo Pêcheux (1997, p. 82), “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (definíveis) e as *posições* (representações das anteriores)”.

Texto (12)

eu acho que eles **ta certo de roubar terra** porque **eles não mexe com dinheiro** so com alimentos para eles mesmo eu acho que eles **vai fazer alimento para cuidar da família** deles para eles sobreviver **como qualque pessoa normal** daí ele **vai alugar a metade** eo resto vai fazer umas plantação de alimento eos branco tem direito si porque foi eles que tratou a terra **e compro mais é muita terra para eles não dividi a terra com os índios (A4ST)**

O discurso de parceria sobre o ilegal “**ta certo de roubar terra**”, é manifestado por um lapso ao concordar com a prática de roubo, emergindo sua resistência contra o discurso da instituição e tenta justificar o ato de roubo de terras pelo uso do discurso familiar “**vai fazer alimento para cuidar da família**”. Ele busca na memória discursiva a defesa comum à maioria dos

adolescentes que praticam tais atos “praticaram determinado ato por falta de condições financeiras para alimentar a família”.

O aluno silencia a questão de que o índio está enganando o governo, pois, **“eles não mexe com dinheiro”**, mas vão **“vai alugar a metade”**, ora, se o índio é sujeito que, culturalmente não faz uso de dinheiro, qual é a intenção de alugar metade das terras (re)conquistadas dos brancos? assim, manifesta sua resistência em aceitar que, ao alugar algo ou alguma coisa, não esteja envolvido movimentação financeira.

No enunciado **“como qualquer pessoa normal”**, o adolescente tenta se posicionar como uma pessoa normal, digna de todos os direitos que os “normais” possuem, deixando marcas da alteridade do sujeito que existe somente pela diferença do outro e, resiste ao poder da instituição em que está internado ao não se aceitar na representação de alguém que cometeu ato infracional, resistência constituída por sua representação de uma sociedade que não lhe aceita da forma que é. Conforme Grigoletto (2006, p. 17), “o outro como aquilo que eu não sou, no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo”.

(A4) finaliza, tecendo comentários, pelo arquivo, sobre a trajetória da agricultura nas mãos dos brancos, desde o abandono de formas rústicas de plantio até os investimentos que acarretam aumento na produção e, mesmo defendendo o branco, discursa que é muita terra para eles, e sai do senso comum de que “é muita terra para os índios”, também tece críticas ao branco pelo domínio de grandes áreas que podem ser divididas com os índios **“ compro mais é muita terra para eles não dividi a terra com os índios”**. Segundo Coracini (2007, p. 17), o arquivo é responsável pela materialização das práticas discursivas e, portanto, pelos discursos.

Na sequência, trabalhamos textos base sobre a novidade no que se refere à cremação de cadáveres.

Texto (13)

os homem já inventou tudo que é jeito **pra se livrar** dos seus mortos os homem é tudo intelingente **mas isso não é pra mostrar que é intelingente só pra ganhar mais dinheiro dos povo rico** eu tenho comigo que os rico sempre quer mais invenção **pra fazer bonito para os outro** que muita vez nem conhece ele ele querem fazer bonito **agora ele vão dissolver os morto pra dizer que ele são os que protege a natureza** ele vão usar a água de novo pra usar nos jardins das suas manção já pensou ele vão **aguar as rosas com a água dos corpo dos morto eu tenho até**

medo de ver isso e tudo rico que quer aparecer pra falar da minha vida eu falo que **eu to aqui pela bice que peguei do cara cheio de banca la no guanabara** e um riquinho que quer ser o que não é, (A2SI)

O aluno, pelo interdiscurso, “aqueles fragmentos de outros discursos que nos compõem e fazem parte de nossa memória discursiva” (CORACINI, 2007), há a representação de que os homens são inteligentes, pois inventam formas **“pra se livrar”** dos seus mortos **“os homem já inventou tudo”**, discurso esse que aponta para o deslocamento do sujeito que se encontra no entrelugar, ora aceita as invenções, mas também tem como certo o que a sociedade convencionou, ou seja, o enterro dos mortos no cemitério. E isso gera um conflito que desestabiliza sua identidade e passa, então, a experienciar esse entrelugar (CORACINI, 2007). Segundo Sawaia (2008, p. 120), o homem ao defrontar-se com aquilo que não conhece e domina, perde a capacidade de controle, fica inseguro e muitas vezes desesperado.

No recorte **“mas isso não é pra mostrar que é intelingente é só pra ganhar mais dinheiro dos povo rico”**, surge o efeito de sentido de que a inteligência dos homens é usada somente para fins capitalistas e, a identidade do povo rico, ao contrário dele (A2), é de clientela de invenções que muitas vezes não tem utilidade prática, mas é diferente e por isso merece o investimento financeiro **“pra fazer bonito para os outros”**. Em Coracini (2007, p. 22), a construção da identidade, parte do discurso de si e do outro e da concepção de sujeito, que por ser social, é cindido, complexo, descentrado e heterogêneo, sempre construído pelo outro.

Nas palavras de Foucault (1978, p. 131), a verdade, sempre organizada e convencionada por instituições, tem ligação estreita com a formação dos sujeitos, e também com sua linguagem, **“agora eles vão dissolver os morto pra dizer que eles são os que protege a natureza”**, **“eu tenho até medo de ver isso”** é o discurso de proteção ambiental de reutilização da água aliado ao senso de humor do aluno para relatar sua perplexidade com tal procedimento. O uso da palavra **“medo”** remete a FD religiosa na contradição do sujeito que acredita na fé como salvação e ao mesmo tempo é submetido ao temor de ser castigado por essa mesma fé. Orlandi (1997, p.217) afirma que o conteúdo da ideologia religiosa se constitui de uma contradição, uma vez que a noção de livre arbítrio traz, em si, a de coerção.

No recorte “**aguar as rosas com a água dos corpo dos morto**”, no uso da ironia relata uma situação que não consegue compreender, pois trata-se da água (algo que simboliza a vida) que estaria surgindo do ser morto para regar as rosas. Rosas que é um dos símbolos de maior valor na cultura ocidental,⁵⁸ consagrada às deusas da mitologia que simbolizam o amor (Afrodite e Vênus). Também representa Maria mãe de Jesus Cristo para o cristianismo. Assim, as rosas representam a pureza e a inocência e, por tais representações, são colocadas sobre os túmulos no dia 2 de novembro, dia destinado aos mortos, para que “tragam vida” para o ambiente.

O aluno discursa contra a possibilidade de uso da água retirada de cadáveres para regar as rosas e finaliza, usando de falácia contra aqueles que tem melhor situação financeira do que sua família e, generaliza “**tudo rico que quer aparecer**”, discurso que apresenta vários sentidos, pois não é porque o sujeito tem dinheiro ou não tenha, que pode “**quer aparecer**”. Discursa culpando a vítima de seu ato infracional como responsável pela sua situação de interno “**eu to aqui pela bice que peguei do cara cheio de banca la no guanabara**⁵⁹”, resiste ao fato de que agiu contra a lei e se representa como vítima do sistema que privilegia os ricos em detrimento dos pobres.

Não queremos ser falaciosos também, mas, na maioria dos casos, observamos que os adolescentes internos, não demonstram arrependimento sobre o que praticaram para estarem nessa realidade, é recorrente a fala, com certo orgulho, de tais atos, manifestando resistência contra o poder da lei e da instituição, transferindo a culpa aos outros, representando que a resistência não é definida pela ação de encolhimento do sujeito em si mesmo, mas pelo contrário, a resistência é marcada pela iniciativa do sujeito em manifestar o seu pensamento subjetivo, em que o não se assujeitar é demonstrar atos resistentes, deixando-se “invadir” por outros modos de ser sujeito, mesmo que desconhecidos.

A coleta seguinte, foi baseada na leitura de textos sobre a posse da Presidente Dilma Rousseff, com os títulos “*Na posse, Dilma Rousseff projeta país de classe média sólida*” e “*Imprensa internacional repercute posse de Dilma Rousseff*”.

⁵⁸ Confira no site www.brasilecola.com - acesso 26/04/2012

⁵⁹ Guanabara é um bairro periférico da cidade de Três Lagoas-MS, em que predomina a classe média baixa, com constantes reclamações dos moradores sobre os (des)serviços públicos prestados no local.

Texto (14)

Dilma foi a primeira mulher ser presidente do Brasil. dilmaé a primeira mulher que vai comanda o brasil é bão os pessoau confiari nela e entregarão a presidencia na mão dela. **eu confio que ela poça ajuda muito o Brasil** que ela poça **ajudar muitos poble** maita **jente que paça fome** quela poça ajudar pessoas que preçiza quela poça dar **casa para quem mora na rua** para quem mora nas favela tomarão que ela ajudu o brasil subir mais ainda acho que ela **arruma muito inprego para nós** brasileiro que ela aumenta o salario bão tomario que ela ajuda muito o brasil mai felis que já foi de todos eçes anos (A9ST)

O aluno inicia o texto usando o tempo passado para falar da primeira presidente do Brasil “**Dilma foi**”, e silencia outros sentidos possíveis, desejados ou não no momento da escrita. Conforme Orlandi (1996, p. 11) não há sentido sem silêncio. Observamos o silêncio na fala de que não haverá mais mulheres no comando do país.

O discurso do patriotismo, voltado para o cidadão brasileiro “**Eu confio que ela poça ajuda muito o Brasil**”, parte da posição de sujeito que em determinado momento não se preocupou com o próximo e, pelo ato realizado está em medida socioeducativa, sujeito esse que tenta silenciar efeitos de sentido da sua situação atual, privilegiando outros sentidos, principalmente os relativos a trabalho e família “**acho que ela arruma muito inprego para nós**”. É uma tentativa de mudança da posição do sujeito interno, portanto, não cumpridor das regras de convivência em sociedade, para a posição de sujeito que quer trabalhar, e entrar na ordem do discurso (FOUCAULT, 1995). Tentativa que acarreta também, uma mudança no efeito de sentido, pois, enquanto o sujeito é o adolescente interno e fala de seu(s) ato(s), cria um efeito de proximidade com o objeto discursivo, assumindo a responsabilidade pelo seu dizer. No entanto, à medida que esse sujeito passa a se representar como alguém disciplinado, a relação de sujeito-objeto discursivo, no caso, ato(s) praticado(s), torna-se uma relação de distanciamento, de resistência a essa realidade que o colocou em internação e, conseqüentemente, acarreta mudanças no posicionamento dos responsáveis pela elaboração de suas atividades para a justiça.

Tentativa essa que pode ser observada também como demonstração de poder do adolescente, que tem conhecimento do que pode ou não ser dito na unidade, mas, movimenta-se nas relações de micro-poderes (FOUCAULT, 2005), distribuindo o poder pelo espaço social e, ao reproduzir o discurso da unidade, que prevê a ressocialização, trabalho e dignidade para os

adolescentes e seus familiares “ajudar muitos pobre” “gente que paça fome” ,“casa para quem mora na rua”, “arruma muito inprego para nós”’, sabe que está se tornando dócil para os olhares de seus vigilantes. Baseamo-nos nas palavras de Guerra (2008, p. 195), e “aceitamos que *saber e poder* se implicam mutuamente. Não há relação de poder sem constituição do saber”. Pois, toda manifestação de poder baseia-se em alguma forma de saber. Também em Foucault (1972, p.183) ao afirmar que o poder deve ser analisado como algo que circula, algo que só funciona em cadeia: nunca está localizado aqui ou ali.

A linguagem como local de confrontos e conflitos, na interação entre seres de um determinado espaço social, propicia sentidos diferentes para um mesmo enunciado. Gregolin (2001, p. 10) diz que “se temos hoje um sentido para dada coisa é porque houve um processo que o cimentou e organizou a exclusão do sem-sentido”.

Nos dois encontros seguintes discutimos a questão dos esforços realizados pelo governo do Estado de São Paulo para eliminar a área conhecida como Cracolândia no centro antigo da capital paulista. Os textos base “*Cracolândia – a história*” e “*Equívocos na cracolândia – SP - Como são produzidas as cracolândias*”.

Texto (15)

Eu li na revista que o professor trouxe pra nós que o governador de São Paulo está fazendo das tripas coração pra acaba com caras que vende crack na cracolândia, **vi que tem um cara que é igual eu** sabe eu também sempre quis uma vida normal como o cara da revista eu também **fui colocado na casa do drogado** por conta da cidade de Americana, a minha família ficou um tempo la e fui colocado nessa casa, **onde só tinha noia**, eu também **era noia**, eu também **sou noia**, **quero ter vida igual todo mundo sei que é impossível adoro pega uma pedrinha sei que minha mãe chora** todo dia, mas não posso ver uma pedrinha, o bagulho muito louco, só pegando uma **pedrinha** o pior que eu sei que minha vida ta acabando, cara **perdi 28 kilos** isso em uns seis meses um pouco menos um pouco mais acho que é isso. Vejo toda hora na televisão um par de mulher fazendo coisa que até Deus duvida pra fica magra e eu que não queria fica magro fiquei só com as pedrinhas. (A1SI)

O adolescente faz uso do discurso de comparação para se incluir no grupo de dependentes químicos retratado na matéria “**vi que tem um cara que é igual eu**”, inserindo-se como objeto do texto para silenciar sua culpa para si mesmo e para aqueles que o julgam, representando-se como vítima, como alguém que já foi viciado em drogas e busca uma vida normal, mas silencia sobre o que acredita ser “normal”.

Nos enunciados **“fui colocado na casa do drogado⁶⁰”**, **“onde só tinha noia”** e **“eu também sou noia”**, o verbo na voz passiva indica que a internação não foi por vontade própria, e deixa escapar sua resistência contra a “cura” prometida nestas clínicas de reabilitação, ao mesmo tempo, se identifica como **“noia”⁶¹**.

Ao utilizar o verbo ser no pretérito imperfeito e no presente **“eu era nóia, eu sou nóia”**, (A1) marca seu desejo de pertencer a um grupo definido, de ter uma nova identidade, ao mesmo tempo, identifica-se e não se identifica com o grupo dos “noias”, mesmo que essas identidades não sejam conscientemente desejadas. Segundo Coracini (2007, p.108), o sujeito se constitui pelo outro, pelo desejo de ser o outro em que o sujeito acaba. Mesmo o aluno tentando a separação com os outros internos **“quero ter vida igual a todo mundo”**, observamos o sujeito deslocado, consciente que não é aceito pela sociedade que o interpreta pela exterioridade de seu discurso, pois, ao mesmo tempo que expõe a vontade de deixar o mundo das drogas, manifesta também falta de interesse em materializar essa vontade, **“ sei que é impossível, eu adoro pega uma pedrinha”**.

Para alcançar determinado efeito de sentido, utiliza o discurso familiar do filho que sofre com a tristeza da mãe, mas não consegue abandonar o vício **“sei que minha mãe chora”**, e manifesta o conhecimento de que é a grande vítima das drogas **“eu perdi 28 kilos”**, mas demonstra resistência ao tentar minimizar sua condição de usuário utilizando o diminutivo **“pedrinha”**, quando o convencional é a denominação “pedra de crack” e, deixa o significado de carinho, de atenção pelo objeto que causa tristeza para sua família e que não lhe permite sonhos para o futuro. Na sequência, exagera, **“fazendo coisas que até Deus duvida”**, na ação de mulheres que fazem dieta para emagrecer e, busca justificar o seu dizer pelo discurso da beleza, cujo padrão de moda valoriza as mulheres magras.

⁶⁰ Clínica de internação, assistência e reabilitação para dependentes químicos.

⁶¹ expressão usada para se referir à viciados químicos, pessoas que, para saciar o vício, são capazes de atitudes, muitas vezes praticadas por paranóicos ou portadores de deficiência mental.

Texto (16)

Isso aqui nunca é vida de gente isso é coisa pra cachorro eu penso que o governo de são paulo é um babaca que vai leva todo mundo pra rouba o povo eles estão faz muitos ano **La** na cracoladia pra que vai mexe pra que que vai bater no povo que ta **La** não mexe com os outro eu queria ver esse governador uma semana **aqui** na unei ia ser bem legal vê um cara cheio de coisa **aqui** e fumar não pode já viu isso **nem fumar um cigarrinho aqui não pode La** na minha casa eu fumo o dia todo meu pai fuma minha mãe fuma e todo mundo ta bem e **aqui** não pode fumar, **aqui** tem um cara que quando ficabem mauzão que quase comia até terra e **fazias as coisa** na roupa e ficava o dia todo fedendo, **aqui** teve uma mulhe psicologa eu tinha uns quatro meses **aqui** ela perguntou se eu tinha saído do crack, eu olhei para ela e disse que **eu tinha saído do crack e ela ficou bem feliz** me abressou disse que eu ia sair eu estava pronto pra ir pra rua, **eu quase falei pra ela que eu tava fora dos crack aqui não tem**, fizeram um papel pro meu pai assinar ele assinou eu fui pra rua e agora to **aqui** de novo, **mas vou trabalhar e muda pra com as minha atitude**. Eu acho. (A1ST)

O aluno inicia o texto marcando a posição de onde escreve e expõe sua resistência sobre o poder que determina sua internação **“Isso aqui nunca é vida de gente isso é coisa pra cachorro”**, utiliza o bordão “vida de cachorro”, usado sempre que o sujeito julga ser excluído de algo ou de alguma coisa.

No discurso da revolta **“eu penso que o governo de são paulo é um babaca”**, manifesta novamente sua resistência ao poder da instituição ao utilizar palavras proibidas no local; na sequência **“nem fumar um cigarrinho aqui não pode”**, aponta a proibição do consumo de cigarros na unidade e, compara com a liberdade que tinha para fumar em sua casa, observamos o discurso da família desestruturada, pois, mesmo o cigarro ser droga lícita no país, seu consumo só é permitido para maiores de dezoito anos, sendo a fiscalização realizada por autoridades competentes mas dentro dos lares, quem tem a obrigação de fiscalizar o uso é a própria família, que nas palavras do adolescente, ao invés de proibir o consumo, faz exatamente o contrário, pois o filho que observa os pais fazendo uso de determinado tóxico, terão este exemplo para toda vida.

O adolescente, manifestando resistência ao poder da instituição, discursa sobre a questão de que na unidade a vida é não é para ser humano e que o governador não conseguiria sobreviver uma semana em regime de internação **“ver esse governador uma semana aqui na unei”**. Baseados no conhecimento da existência de diálogos entre discursos que antecederam o momento presente da fala, que se movem em direção a outros discursos em momentos ainda por vir, (A1) busca legitimar seu dizer pelo atravessamento de vozes contra as condições de internação na

unidade, nesse grupo, incluem-se adolescentes que já estiveram em regime de internação, a sociedade que anseia pela retirada da unidade do local em que atualmente funciona e a própria justiça⁶² que, devido à superlotação, em 2009, interditou parcialmente o local, proibindo a entrada de outros adolescentes, pois, a Unei Tia Aurora funciona em uma casa adaptada, onde a capacidade é de 12 adolescentes. Atualmente, a unidade está com 11 internos, mas já chegou a abrigar 23 adolescentes.

A resistência ao poder institucional é amenizada com a escrita sobre internos que em processo de abstinência das drogas **“fazias as coisa”**, ou seja, demonstra cuidado ao falar de internos que, na falta de tóxicos, fazem suas necessidades fisiológicas nas próprias roupas, observamos que essa manifestação de “falar o que a instituição quer ouvir”, é também exclusão do grupo de “resistentes” ao constante vigiar. Segundo Foucault (2009, p. 09), dentre os procedimentos de exclusão, o de maior recorrência é a interdição, sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, é o panoptismo em que o aluno está inserido.

O adolescente utiliza a ironia como “ferramenta” na resistência ao poder do Estado, que o colocou na medida socioeducativa, Estado que na oportunidade, era representado pela psicóloga da unidade, que ao abordar o interno ouviu como resposta que tinha se livrado das drogas **“eu tinha saído do crack e ela ficou bem feliz”**, a linguagem é dinâmica pois serve também para não comunicar, fato esse testemunhado pelo adolescente, que usou o silêncio para se comunicar com a psicóloga **“eu quase falei pra ela que eu tava fora dos crack aqui não tem”**, e indica que ele só não utiliza o crack por falta de acesso à droga. Logo em seguida a esse encontro com a psicóloga, o adolescente recebeu o alvará para sair da medida socioeducativa.

Observamos o silenciamento presente no questionamento sobre a postura, de certa forma ingênua, da profissional, ou se ela apenas reproduziu o discurso do Estado. Melhor formulando a questão: quem enganou quem? Para Orlandi (2007, p. 14), quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio e que o silêncio fala por elas.

O interno manifesta o desejo de mudar de vida **“mas vou trabalhar e muda pra com as minha atitude”**, esse parece ser o objetivo daqueles que estão envolvidos com entorpecentes,

⁶² Informações colhidas em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/09/com-unei-fechada-jovens-infratores-ficam-livres-em-tres-lagoas-ms.html> - acesso: 12/06/2012.

mas, igual a outros casos mostrados na mídia nacional, não demonstra confiança em si mesmo para alcançar tal meta. Percebe-se a denegação, de “Eu acho”, logo após a afirmação de que vai trabalhar e mudar suas atitudes, se vai mudar algo é porque tem o conhecimento de que não está agindo corretamente. È o sujeito do discurso que utiliza determinados termos para construir sua “verdade”, e silencia a prática de atos que o levaram para a atual realidade, na tentativa de se defender e justificar tais atitudes, manifesta sua negação quanto à realidade que o coloca como diferente da sociedade que está na rua, mas aponta para a falta de vontade da mudança em sua vida, indicando que pode retornar para essas mesmas atitudes.

O uso do advérbio “lá” remete ao efeito de sentido de que o sujeito se julga conhecedor dos espaços apontados fora da unidade, no caso, a cracolândia, na cidade de São Paulo. A constituição do sentido é socialmente construída e a fala revela significados não intencionais para o falante no momento, e na representação social de adolescente interno, sua “verdade” não é aceita como referência para discursar sobre determinados assuntos.

Ao usar o dêitico de espaço “aqui”, manifesta a insatisfação de ser submetido a um ambiente de privações, local em que são submetidos a horários e regras e ao poder do outro, que tanto resistiram quando estava na rua. Ainda a resistência contra a forma de controle e disciplina representada pela unidade e abre interpretações para o “não aqui”, lugar em que, talvez “tudo pode”, sem fiscalizações ou proibições. Para Foucault (1986, p.168), a disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo.

O interno tenta colocar suas marcas pessoais no discurso para garantir mediante a autoria do enunciado a sua verdade, que deve ser considerada a verdade dos outros, Orlandi (1996, p. 70) relata que “o sujeito só é autor do enunciado, se este for interpretável”. A autora, argumenta que em alguns enunciados o sujeito do discurso é apagado por conta do efeito social que o seu dizer causa, e a verdade cria uma lógica de resistência, pois o que não pertence a essa verdade, automaticamente é considerado errado.

Os dois últimos encontros, trabalhamos textos base sobre a corrupção no ministério da Presidente Dilma Rousseff: ***“Escândalo no Trabalho. Lupi usou avião alugado por presidente de ONG - que depois ganhou contrato do Ministério do Trabalho” e “Cai o sexto ministro de Dilma, o quinto por denúncias de corrupção”***.

Texto (17)

elis os ministro qui rouba. Eu acho que precisamos di cidadania. Eu acho que a pessoa qui é cidadão não precisa roubar dinheiro do povo, tem que uma pessoa normal igual a mim, que sempre respeitou as lei do Brasil. **Elis os ministro que tão roubando** tem mostrar **os trabalho delis é muito digno**, eles tem qui mostra **podê se trabalhado como qualquer um tem uma vida normal**. Os ministro tê qui te honestidade, pra que ganha dinheiro roubando, i a família delis o qui é qui **elis falam de ter as coisa roubando**, **elis tem qui ser preso** como qualquer pessoa normal, si é bandido tem ir preso, **elis não pode vivê na sociedade**, não pode te família, **eu apenas pegei um celular** qui tava no chão dando bobeira na flente da escola, **eu sempre andei certo**, minha mãe me fala pra respeitá as lei e to **aqui na escola e a profesora (...)** e nossa amiga e **eu to aqui na unei** e elis os ministro tão lá no bem bom com nosso dinheiro eu aqui na unei (A4SI)

Ao utilizar o pronome pessoal “elis”, do caso reto, de terceira pessoa do plural, desempenhando a função de sujeito ou predicativo do sujeito: “**Elis os ministro que tão roubando**”, “**elis falam de ter as coisa roubando**”, “**elis tem qui ser preso**”, “**elis não podi vivê na sociedade**”, produz efeito de sentido, que a ação de roubar pode ter sido realizada por todos os ministros ou por nenhum ministro. O emprego do pronome em terceira pessoa não implica nenhuma pessoa, podendo representar qualquer sujeito ou nenhum sujeito, expresso ou não, não é jamais instaurado como sujeito do discurso, é o não-sujeito do discurso.

O adolescente manifesta desconhecer o tema abordado no texto base, mas não se exclui de tecer comentários e no uso de estratégias de comunicação tenta colocar sua própria experiência contra a lei para comparar com os atos “obscuros” dos ministros. Por ser sujeito desejante da fala, aqui manifestada na escrita, é como se dissesse “talvez eu não saiba o que escrever, mas eu quero escrever”.

O interno aponta seu sentimento de injustiça, contra a decisão que o privou do direito de ir e vir, enquanto os ministros estão livres, representado pelo dêitico espacial “**aqui**” que tem um centro gerador no espaço da enunciação, portanto, cada vez que ele o usa, situa os corpos no seu espaço. Esse “**aqui**” advérbio que se desloca ao longo do discurso, permanecendo sempre aqui, constitui os espaços do não “**aqui**”, e o exclui do convívio social.

No recorte “**os trabalho delis é muito digno**”, “**podê se trabalhado como qualquer um qui tem uma vida normal**”, é estabelecido um paradoxo a partir do ato que o colocou na unidade, representando-se como um cidadão igual a qualquer outro, que respeita os deveres e usufrui dos direitos da convivência harmoniosa em sociedade. Resiste ao não-lugar de pessoa que está em medida socioeducativa, local em que não controla seus próprios horários, dizeres ou

movimentos, portanto não é como qualquer outro cidadão “normal”, e remete ao oposto “anormal”, ou seja, (A6) se posiciona discursivamente como uma pessoa equilibrada, e indica a alteridade do sujeito que existe somente pela diferença do outro.

O aluno tenta reduzir seu ato ao dizer “**eu apenas pegei um célula**”, “**eu sempre andei certo**”. Conforme informações⁶³, (A6) usou de força física e arma branca (faca) para roubar o aparelho celular de uma estudante que estava aguardando o namorado na porta da escola, e por este ato foi enquadrado como roubo mediante emprego de arma e violência no contato com o assaltado. Para ele, “crime” é só quando rouba dinheiro. Nas palavras de Foucault (2005), os discursos são “práticas descontínuas” que se “cruzam, se ignoram ou se excluem” conforme suas regularidades, causalidades, descontinuidade, dependência e transformação; estabelecem, assim “procedimentos de controle”. Todo enunciado é organizado pelo olhar do enunciador, que cria “verdades” para que tenha a credibilidade desejada na interlocução.

Com a promulgação do ECA no ano de 1990, pela Lei federal nº 8.069/90 de 13 de julho, proíbe o termo “delito” ou “crime”, quando praticado por adolescente, para não incluir os adolescentes em medida socioeducativa no grupo dos “marginais”, convencionou-se o termo “ato infracional”, mas, é relevante comentar que no próprio ECA, em seu artigo 103, página 84, está escrito “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

No uso do dêitico espacial “**aqui**” seguido do item lexical “**escola**”, conforme estudos foucaultianos, considera-se como identificação do local da disciplina e normatização dentro de uma determinada instituição que rege o trabalho de profissionais, no caso o aluno tenta se colocar próximo à professora que ele indicou nominalmente, optamos por ocultar o nome da referida professora, talvez busque na imagem dessa professora a representação que suas antigas professoras não conseguiram lhe transmitir. Conforme palavras de Freire (1996, p. 23), embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Na ausência desta atitude, as lacunas sempre estarão na vida do aluno.

A sociedade tem uma forma particular de se relacionar com aquilo que rejeita, ela simplesmente, interna e esconde o indesejável, e essa exclusão proveniente das relações de poder, é

⁶³ Informações do setor administrativo da unidade.

parte integrante de nossa cultura. A resistência também é manifestada nas demonstrações de apologia e fascínio por atos e atores que atuam contra a lei, sempre que possível, os alunos, tentam desviar a atenção da vigilância com uso de determinadas palavras para dar o sentido pretendido ao enunciado, palavras compreendidas por nós, como proibidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou interpretar e problematizar os efeitos de sentido nos textos produzidos por alunos em medidas socioeducativas na Unidade Educacional de Internação – UNEI da cidade de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul. O trabalho partiu da hipótese de que o processo de ensino e aprendizagem em ambiente e metodologia diferenciada do tradicionalismo escolar, dentro deste local de internação, pode acarretar mudanças consideráveis na leitura, interpretação e escrita desses alunos.

Observamos que, nossa hipótese foi parcialmente confirmada, pois, notamos no ambiente e nas práticas que se diferenciam do tradicionalismo escolar, contribuições para propiciar maior interação entre os alunos, adolescentes que, na maioria das vezes preferem individualizar suas ações, não mantendo o hábito de compartilhar com os demais em grupo e isolam-se no individualismo, que é marca forte da sociedade contemporânea, que impõe modos de pensar e forja subjetividades, principalmente entre adolescentes de baixa renda que se sentem desprovidos de políticas sociais básicas, dignidade de sobrevivência e, segundo suas palavras, não são reconhecidos na singularidade de seus anseios. E nesse ambiente escolar, devido ao clima descontraído e a liberdade para eles dialogarem e tomarem o turno a qualquer momento, observamos momentos de intenso compartilhamento de informações sobre os textos base trabalhados, o que auxiliou nas atividades de leitura em voz alta e motivou comentários e interpretações orais entre o grupo.

Como relatado, o ambiente diferenciado e o trabalho metodológico, de certa forma, também diferenciado, propiciou maior interação entre os alunos, mas, quanto ao processo de leitura e interpretação escrita não presenciamos diferenças significativas nos dois ambientes, visto que, embora na sala de informática, os alunos sentem-se mais a vontade para falar e realizar as leituras em voz alta; na escrita, o resultado não diferiu muito das produções na sala de aula comum, com a divergência que no computador, o aluno tem o recurso da auto-correção, que aparece na forma de

uma linha vermelha abaixo da palavra escrita de forma incorreta, o que é motivador, pois na sala de aula tradicional, em todos os momentos, o auxílio do professor é requisitado. Ainda na sala de informática, esses alunos buscam a definição e a forma correta da escrita da palavra em dicionários impressos disponíveis na escola, propiciando interlocução entre texto e leitor. A consulta em dicionários influenciou a escrita na sala de informática, e conseqüentemente, na sala de aula tradicional, auxiliando o adolescente no relato de sua interpretação sobre determinado tema.

Os resultados apontaram como as relações de poder estão imbricadas diretamente na linguagem, se apresentando na relação de forças entre os adolescentes internos e o discurso da instituição UNEI, que por sua vez, reproduz o discurso do Estado, de que a educação ofertada nestes ambientes consegue reintegrar os adolescentes à sociedade, o que confirma resultados em Nascimento (2012).

Por estarem legitimados pelo ECA e SINASE, os adolescentes investem-se de um determinado poder, que se manifesta na fala, na tomada de turno e também no silêncio, que muitas vezes significa mais que palavras ditas ou escritas, tornando inseparável considerar a situação da enunciação das condições de produção que finalizaram em seu acontecimento.

O ECA e o SINASE são visualizados, pelos sujeitos da pesquisa, como alternativas para o reconhecimento da sociedade e a garantia daqueles direitos, que em suas manifestações, acreditam possuir, creditando sempre nesses documentos, dispositivos de defesa e resistência ao poder dominante, mesmo sabendo que por meio desses dispositivos, o Estado manifesta seu poder de decisão sobre o que considera como certo ou errado na convivência social para os adolescentes.

Inseridos em um determinado contexto sócio-histórico de estigmatização social e exclusão daquilo que não é “normal”, os discursos desses adolescentes, assim como outros discursos, se caracterizam pela alteridade, pelo outro que os constitui, configurando assim a heterogeneidade constitutiva do discurso, a não-coincidência do discurso consigo mesmo.

Ao trazer em seus discursos, a fala daqueles que os excluíram para dentro dos muros da unidade, os adolescentes buscam se colocar em posição de igualdade com a sociedade e o Estado, almejando (res)significar outros discursos dentro dos seus próprios discursos e, por meio desse recurso, manter diálogo com estes (sociedade e Estado), mostrando a face do sujeito que não é uno ou homogêneo, como ele sempre acreditou ser, mas pelo contrário, mostra-se constituído por discursos outros, pela heterogeneidade de formações discursivas, manifestando aquilo que é inerente ao ser humano, para reforçar o entendimento do leitor, fazemos uma analogia com a nossa

prática, enquanto pesquisadores, buscamos sempre nos discursos outros, na fala do(s) outro(s) fatos relevantes para discutir cientificamente em nossos trabalhos.

As Formações Discursivas Mantém-se em espaços instáveis e móveis, o que nos leva a dizer que os discursos dos adolescentes são perpassados por FD heterogêneas, então, contraditórias (religiosa, científica, jurídica, capitalista, ambiental, familiar), FD que manifestam o lugar de conflito sempre tenso, representando os adolescentes nessa realidade como pessoas à margem da sociedade, excluídos do convívio social e não respeitados no seu direito de diálogo com o Estado, colocando-os em relação direta com a exterioridade, com o interdiscurso e, principalmente, com as condições em que esse discurso é produzido.

A Formação Discursiva mais recorrente foi a religiosa, que baseia-se na relação interdiscursiva com a palavra de Deus, intermediada pelas palavras dos pastores que visitam a unidade nas tardes de sábado, trabalhando sempre com dicotomias como: bom e mau, perdão e castigo, luz e trevas. A palavra de Deus é usada como garantia de retorno aos que seguirem o que o pastor indica como correto, mas também é significada na punição para aquele que se desviar da palavra... dos pastores.

A Formação Discursiva capitalista foi observada, de certa forma, como algo presente, talvez por influência da mídia na formação de adolescentes em medida socioeducativa ou não, pois é nessa fase da vida que os desejos afloram, principalmente os desejos materiais (aparelho celular moderno, roupas de grife, tênis, bicicleta, moto, carro), sendo que, alguns adolescentes compreendem que tudo na vida depende do próprio esforço e de tempo para alcançar o bem desejado, outros, porém, são imediatistas, buscam outros caminhos, que na maioria das vezes, os direcionam ao ato infracional e, neste momento são incluídos no grupo de excluídos de alguns direitos, principalmente o direito de ir e vir.

Os adolescentes internos na unidade pesquisada discursam da posição de vítimas da sociedade e do poder do Estado, poderes presentes na vida de todos e não somente na deles. Mas silenciam a não obediência aos deveres que a vida em sociedade exige. No artigo “Namorando com o Suicídio”, o jornalista J. R. Guzzo⁶⁴ relata que, sujeitos não cumpridores das leis sociais, iniciam suas atividades nos atos infracionais, cientes que não irão receber nenhuma punição e, “não aceitam

⁶⁴ Revista Veja. Editora Abril. Edição 2306. ano 46, p. 73. nº 5 de 30 de janeiro de 2013.

viver segundo as regras obedecidas por todos os demais cidadãos, a começar pela regra que manda cada um ganhar seu sustento com seu próprio trabalho”.

Os estudos de Oliveira (2003, p. 8) apontam que “não há uma opinião homogênea sobre as causas da delinquência juvenil. O que existe remete apenas ao campo das suposições, principalmente no que concerne aos aspectos sociais”. Para o autor, talvez a situação irregular dos adolescentes instaure-se pela carência de meios indispensáveis à sobrevivência e o abandono material motiva a prática de infração, ou seja, a própria carência material e a ausência da família motivam tais atos.

A Formação Discursiva política, manifestada com o propósito de que seus problemas serão todos resolvidos por meio dos serviços prestados pelo Estado. Observamos a representação do dominado que espera, algumas vezes de forma passiva, a salvação propiciada pela atuação dos dominantes. O aluno se representa como vítima, mas acredita que é dever do Estado lhe propiciar condições dignas de vida, emerge nesses discursos a fala do filho que diz ao pai que este é obrigado a fazer todos os seus desejos, pois ele lhe colocou no mundo.

No primeiro eixo (3.1), os sujeitos, pelo silenciamento, pelo não uso da palavra proibida, pois são conhecedores de que não podem falar aquilo que gostariam, pois as circunstâncias não lhes permitem tais manifestações e, se representam como excluídos da sociedade e dos benefícios desta, discursando pelo silêncio, de forma coletiva, manifestações de resistência contra os discursos institucionalizados do Estado, seja qual esfera for. Discursos esses que posicionam os praticantes de atos infracionais, como sujeitos a serem normalizados ou normatizados para que possam adquirir o direito ao retorno à sociedade.

Observamos na escrita dos alunos a insistência constante da não identificação com o espaço em que estão inseridos e, pelo silêncio que acompanha as palavras, não se identificam como adolescentes em medidas socioeducativas. Há regularidades da Formação Discursiva jurídica, como nos exemplos: (A8) “sei que temos direitos iguais”; (A2) “os brancos tem direitos”, “ninguei e melhor de que ninguei”, “todo mundo precisa do respeito”, “vou respeitar as pessoas”; (A6) “vou respeita o transito”; (A7) “respeitar La o cinais de transito”.

No segundo eixo (3.2), observamos manifestações de resistência que os colocam na posição de excluídos de uma sociedade que tanto almejam participar. Também manifestações resistentes de serem representados como adolescentes internos e, seus discursos de exclusão remetem à Formação Discursiva de vítimas de alguma coisa ou de alguém, não se definindo se é a

sociedade ou o Estado, e nessa representação de pessoas que foram prejudicadas de alguma forma, se viram obrigados a praticar o ato infracional, ou seja, representam-se como “produto do sistema” que não os acolheu. Observamos nesses discursos o uso da falácia, daquilo que é considerado como verdade para explicar determinadas situações, pois, em um país com tantas desigualdades sociais como é o Brasil, sabe-se de milhares de adolescentes que também não são acolhidos pelo Estado, mas nem por isso enveredam para a prática infracional.

Ao fazer uso da justificativa de preservar seus costumes e sua cultura, a sociedade tende a isolar aquilo que não é considerado “normal” e essa exclusão é a forma mais imediata de punir, corrigir e “curar” o “anormal”, mas essa “punição” facilita o surgimento de comunidades de “anormais”, indivíduos que precisam ser corrigidos, que por estarem inclusos nesse grupo de diferentes, sentem-se estimulados e até mesmo incentivados pelos sujeitos que os excluíram a realizar, em alguns casos, continuar ou em iniciar atos contra o grupo dos “normais”.

Trata-se de um processo de exclusão mais amplo e mais perverso - a segregação - que de um lado, exclui o adolescente infrator do meio social e, de outro lado, o inclui no grupo de indivíduos semelhantes em um espaço de exclusão, todavia, também é lugar de identificação entre os sujeitos, de fortalecimento em grupo, de modo que, ao excluir o sujeito que não se enquadra no que a sociedade acredita ser o ideal, o inclui na sociedade daqueles que, por falta de oportunidades, presença familiar ou exemplos a serem seguidos, sentem-se autorizados para a prática de atos infracionais.

Nos dizeres do terceiro e último eixo (3.3), os adolescentes buscam legitimar sua resistência contra a sociedade e o Estado, que em suas representações não lhes propiciaram condições para evitar o internamento. Na complexidade das relações de poder, observamos que nem todas as identidades conseguem encontrar seu lugar em um mundo cada vez mais capitalista, nesse contexto discursivo, no qual o adolescente em medida socioeducativa está inserido, vozes concordantes e discordantes se imbricam umas nas outras, manifestando sentidos outros que constituem a identidade dos sujeitos internos em momento de (des)identificação, que possui o poder de excluir e incluir esses sujeitos em um espaço gerador de identidades com as quais buscam não se identificar, não aceitando a identidade atual de adolescente interno.

Retomamos o que se propôs discutir neste texto, afirmando que a inserção da tecnologia não irá resolver os problemas da educação dentro dessa unidade educacional de interação, visto tais problemas serem de ordem social, econômica, política, ideológica e de outras

ordens, que não foram foco desta pesquisa, mas, a problematização do tema, poderá despertar para novas abordagens que possam formar uma visão crítica fundamentada no uso de tecnologias que direcionem ou propiciem novas concepções no processo de ensino e aprendizagem. Assim, como a tecnologia nos coloca diante de um novo tipo de tecnicidade, deparamo-nos também, com um tipo de textualidade que não se esgota no computador e produz cumplicidade entre a oralidade e a visualidade dos mais jovens.

Partimos da visão de que tais inserções de tecnologia, mesmo que arcaicas, no processo educacional, neste ambiente de medida socioeducativa, só poderá ser considerado avanço se, tal inserção não se caracterizar somente pela presença da tecnologia, que por si só, representa mudança na rotina escolar. Os efeitos de sentido relativos ao uso e à legitimação da tecnologia como um novo lugar de significação do processo de ensino-aprendizagem, depende da visão de que, aquilo que denominamos tecnologia, seja mais uma importante ferramenta para os objetivos pedagógicos.

Enfim, encerramos na certeza de que essas não são as únicas interpretações possíveis, visto que são construídas de forma subjetiva e provisória, sendo que outras interpretações certamente são autorizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Ángel San Martín. O método e as decisões sobre os meios didáticos. In: SANCHO, J.M. (Org.). *Para Uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. Ed. Rio de Janeiro. Graal. 1985.

_____. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 8. Ed. trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1998.

_____. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas/SP, n. 19, 1990.

BARONAS, Roberto L. (org). *Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva*. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. Pe. Antônio Pereira de Figueiredo. Com notas e um completo dicionário prático de cultura católica, bíblica e geral, por Mons. José Alberto L. de Castro Pinto]. Rio de Janeiro: Edição Barsa, 1971.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 – Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*/Ministério da Educação-Brasília, 1999.

BRITO, Mariza A. P. A referenciação e a escuta dos desejos. In. CAVALCANTE, M. M. [et al.]. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. Referenciação e outros domínios discursivos. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BUARQUE, Cristovão. *Admirável mundo atual: dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado*. São Paulo: Geração Editorial, 1993.

CARVALHO, Salo de. *Penas e Garantias: uma Leitura do Garantismo de Luigi Ferrajoli no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade midiaticizada* (org) Dênis de Moraes. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

CIGNOLI, A. *Estado e força de trabalho: introdução à política social no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CINTRA, A. M. *Sociedade de massa e escola*, in: Boletim intercom. Nº 41, ano VI, São Paulo, 1983.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*, 1 ed. Campinas – SP: Pontes, 1991.

_____. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

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

_____. *Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade*. In.: *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. 3º ed., São Paulo – SP: Brasiliense, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Miniaurélio século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. 2010.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. 1995. Disponível em: <http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto>. Acesso em 17 de maio de 2012: 23h12min.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis. Vozes, Lisboa. Centro do Livro Brasileiro. 1972.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1978.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. L.M.P. Vassallo, Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. S.T. Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. dezembro de 1970. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo. Ed. Loyola. 1995.

_____. *A verdade das formas jurídicas*. Trad. R.C.M. Mahado e E.J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____. *História da loucura*. Trad. José Teixeira Coelho. São Paulo, SP: Perspectica, 1997.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da sexualidade – A vontade de saber*. Trad. Maria T. C. Albuquerque e José A. G. Albuquerque. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GERALDI, João W. (org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R.; CRUVINEL, M. F. & KHALIL, M. G. (org.) *Análise do discurso: entornos dos sentidos*. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2001.

_____. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel. CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (Org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

GUERRA, Vânia Maria Lescano, *Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. *O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitárias e culturais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUTIERREZ, F. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*, São Paulo: Summus, 1978.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

Inclusão Digital na Medida. Comitê para democratização da informática. São Paulo: Fundação Telefônica, 2007.

KAWAMURA, Regina. Linguagem e Novas Tecnologias. In: ALMEIDA, Maria José P.M. de, SILVA, Henrique César da. (Orgs.). *Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KUENZER, A. As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 35ª ed. ret. e enriq. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Em sobressaltos: formação de professora*. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: *Sociedade mediatizada*. Denis de Moraes (org). trad. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Cambra Guedes, Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Manuad, 2006.

MARTINS, Francisco M; Juremir M. Silva (org) *A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de Língua Materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras. 2001.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia de Souza; FEBA, Lucilene Favareto Torquato. O aspecto argumentativo no discurso jurídico como força manipuladora na decisão final do júri. In: *Olhares interdisciplinares na investigação sobre a linguagem*. Org. Vânia Maria Lescano Guerra. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

_____. Ethos e Discurso: A construção da identidade de adolescentes de Unidades Educacionais de Internação (UNEI) no Mato Grosso do Sul. In: CORACINI, Maria José (org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NEVES, Maria H. Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

OLIVEIRA, C. A educação e o sistema socioeducativo. Fonte: <http://www.promenino.org.br>. Acesso em, 13/04/2012. 23h50.

OLIVEIRA, Raimundo Luiz Queiroga de. O menor infrator e a eficácia das medidas socioeducativas. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 162, 15 dez. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4584>>. Acesso em: 10 Mar. 2012.

ORLANDI, Eni P. (org) *Palavra, Fé e Poder*. Campinas/SP: Pontes, 1987.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1987.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas-SP. Editora da Unicamp:1997 ORLANDI, E. P.(a) et alii. (Orgs.) *Gestos de Leitura*. 2 ed. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1997.

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

_____. *Discurso e Texto. Formulações e Circulação dos Sentidos*. Campinas/SP: Pontes, 2001.

_____. [et al.] *Memória Grega*. In: _____. *Papel da Memória*. Trad. e introdução de: José Horta Nunes. 2. ed, Campinas/SP: Pontes, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 3, 2001, Belo Horizonte, In: Anais... Belo Horizonte, 2001.

PAIVA, Leila Dutra de. *Adoção: significados e possibilidades*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2004.

PECHÊUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de E.P. Orlandi et. al. Campinas/SP: UNICAMP, 1988.

_____; M. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 1990.

_____. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. Trad. de Bethânia S. Mariani et al. 3 ed. In: GADE & HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas/SP: UNICAMP, 1997

_____. Et al. *Papel da memória*. Campinas/SP: Pontes, 1999.

PÉCORA, A. A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes (trad. J. Severo C. Pereira), São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

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

RANGEL; CRISTO. Os direitos da criança e do adolescente, a Lei de aprendizagem e o terceiro setor. Disponível em: www.ambito-jurídico.com. Acesso em 22 de maio de 2012.

REIS, V. S. *Representações identitárias em diários de aprendizagem de inglês como LE*. In: Anais da VI Semana de Eventos da Faculdade de Letras: Ensino, Pesquisa e Extensão. Anais. Belo Horizonte: UFMG. 2011.

RODRIGUES, M. L. *Introdução ao estudo da ideologia que sustenta o MST*. Dourados – MS: Nicanor Coelho-Editor, 2011.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SERRADO JUNIOR, J, V. Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re) inserção social do apenado. Presidente Prudente/SP : Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Dissertação (mestrado), 2009.

SILVA, Dirceu, MARCHELLI, Paulo Sérgio. Informática e Linguagem: Análise de Softwares Educativos. In: ALMEIDA, Maria José P.M. de, SILVA, Henrique César da. (Orgs.). *Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

SILVA, L. O ensino da língua portuguesa no primeiro grau. São Paulo: Atual, 2012.

SILVA, Juremir M. De Heidegger a Baudrillard: os paradoxos da técnica. In: A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. MARTINS, Francisco M; Juremir M. Silva (org). Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática, Campinas: Papyrus, 1995.

TELLES, V. A pobreza como condição de vida: família, trabalho e direitos entre as classes trabalhadoras urbanas. São Paulo: Perspectiva, 1990.

TFOUNI, F. E. V. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Unisul, Tubarão, v. 8, n. 2, maio-ago. 2008.

TOBIAS BARRETO. *Menores e Loucos*. Rio de Janeiro:Imprensa Nacional, 1884. Disponível em: www.filoeduc.org/childphilo/n2/TaniaMuler.htm. acesso: 12/01/2013.

VALENTE, José A. Diferentes usos do computador na Educação. *Em Aberto*, Brasília, 12, n.57. 1993.

VÉRAS, M, P, B. Exclusão social – um problema de 500 anos. In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Bader Sawaia (org). 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, Henriqueta S. perfil do adolescente infrator no Estado de Santa Catarina. Cadernos do Ministério Público. Florianópolis: nº 03, Assessoria de imprensa da Procuradoria Geral de Justiça, 1999.

VYGOTSKI, L. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

Vozes e Olhares: uma geração nas cidades em conflito. São Paulo: Fundação Telefônica, 2008.

WANDERLEY, M, B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Bader Sawaia (org). 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008. P.

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

ANEXOS

MEMORIAL DESCRITIVO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino

Este memorial inicia-se com as palavras do Professor Paulo Freire (1996, p. 29), “Enquanto ensino continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Escrever sobre o objeto pesquisado é relativamente simples se comparado com a escritura pessoal, mas em algum momento essa tarefa deve ser realizada e, na necessidade de relatar o caminho acadêmico e intelectual, surgem dúvidas sobre como me mostrar de forma objetiva, se o viés discursivo insiste em manifestar a não transparência e a opacidade da linguagem, então a tarefa torna-se ainda mais árdua pela alteridade que me constitui assim como constitui a todos.

Meu caminho pelos corredores da escola, não foge à regra convencional para filho homem de classe média, ou seja, a família sempre apoia as atividades dos filhos na escola, mas o filho homem “tudo pode”, como argumenta Foucault (1978, p. 31), “a verdade, sempre organizada e convencional por instituições, tem ligação estreita com a formação de sujeitos” e, baseado nessa formação discursiva patriarcal de reprodução do discurso machista, resumo minha atuação até o final do ensino médio na cidade de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul.

Durante o período que transitei entre o ensino fundamental e a conclusão do ensino médio, destaco minha participação sempre atuante, em centros acadêmicos, colegiados, conselhos municipais de educação e todos os eventos que se fazia necessário à presença de alunos críticos, chatos, conforme definição de alguns professores que se sentiam confortáveis em não dar voz aos alunos “anormais”. Nas palavras de Foucault (2002, p. 71-72), “Indivíduo anormal, a que poderíamos chamar de figura do ‘indivíduo’ a ser corrigido”. E, infelizmente, para a educação brasileira, muitos ainda acreditam que o aluno que se recusa a aceitar “verdades únicas” é um sujeito a ser corrigido.

Nos três últimos anos do ensino médio, trabalhei como locutor e narrador esportivo na Rádio Difusora da cidade de Paranaíba - MS, local em que discutíamos sempre que possível, os acontecimentos relacionados à educação do município, tenho certeza de que deixei minha contribuição para essa área.

Meu pai estudou somente até oitava série, profissional destacado nos serviços rodoviários do extinto DERSUL (Departamento de Estradas de Rodagem do Mato Grosso do Sul), tendo como profissão, encarregado de obras e laboratorista de solos, teve sua contribuição na maioria das pavimentações de asfalto do estado. Pai sempre presente mesmo na ausência imposta pelo trabalho. Minha mãe, professora de ofício, mãe amorosa, dedicada e presente na educação dos filhos, quatro no total, nunca abandonou a posição de responsável por nossos estudos.

Esse casal de heróis conseguiu formar os filhos no ensino superior, sendo meu amado irmão em Educação Física, a irmã mais nova em Matemática e a outra irmã em Pedagogia e Direito.

A conclusão do ensino médio não motivou, a princípio, cursar os bancos da faculdade, como relatei antes, trabalhava na rádio local, transitava em todas as classes sociais e tinha convite para candidatura na vereança. Mas como nosso destino, assim como nossa identidade, não é fixa ou pré-estabelecida por nossos desejos e anseios, não temos a capacidade de direcionar completamente o nosso futuro. Conforme as palavras de Coracini (2007, p. 57), “Nosso eu é uma ficção construída, no lugar de um objeto corporal qualquer, que necessita o reconhecimento do outro para que se torne algo possível de compartilhar”.

Recebi no final de 1998, proposta de trabalho na empresa Constran, que estava construindo a ferrovia denominada FERRONORTE, a qual previa o trajeto da cidade de Santa Fé do Sul, estado de São Paulo até a capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá. Não resisti a essa proposta, tentadora, tanto financeiramente, quanto pessoal, pois eu estaria voltando para meu estado de origem. Nasci numa pequena cidade mato-grossense de nome Alto Garças.

O ensino superior surgiu na minha vida no ano de 2002, na cidade de Alto Araguaia, campus da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso – a princípio, confesso, como forma de inserção social, pois sofri preconceitos e exclusões de uma sociedade que não estava preparada para a presença de “estrangeiros”. Assim, o curso de Letras foi aos poucos se tornando uma “ferramenta” não só para me incluir nos grupos sociais do município, mas, principalmente, para compreender minhas limitações.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, destaco as marcas, positivas ou não, que o corpo docente “coloca” nos alunos, e não poderia ser diferente no ensino superior, que entre algumas intrigas, normais em grupos humanos, alguns pontos de vista que mudam conforme o ponto em que se está vendo, relacionamentos a não serem lembrados.

Professores ficarão sempre na história de cada aluno, na minha formação destaco alguns que na convivência dentro e fora dos muros, contribuíram de forma significativa, tais como, Professor Dr. Roberto Leiser Baronas, Professora Dr^a Cássia Regina Tomanim, Professor Doutorando Flavio Roberto Gomes Benites, Professor Mestre Osmar Quim, Professor Dr. Romair Alves de Oliveira, Professora Dr^a Edileuza Gimenez, Professora Dr^a Valéria Faria Cardoso, Professor Doutorando Paulo Cesar Tafarello, e, principalmente, o Professor Dr. Marlon Leal Rodrigues, além de referência profissional, também foi o elo de ligação da minha união com a Professora Mestre, na época, Professora de Latim, Taizi Caroline e Silva Alaman, alma gêmea, mãe de meus filhos, companheira de todos os momentos, enfim, minha vida.

A primeira atividade extra curricular foi a participação no *Projeto Laboratório de Línguas – Língua inglesa* – durante o primeiro semestre de 2002, também nesse ano participei como apresentador de comunicações do *4º Unemat english workshop; V Semana de Letras (linguagem em movimento); XIII FALE (Fórum Acadêmico de Letras)*, na cidade de Cáceres-MT.

O ano de 2003 foi marcado por dificuldades pessoais, pois a empresa em que trabalhava abriu falência, deixando os funcionários sem nenhum atendimento, e nesses momentos de indecisão sobre o futuro, conhecemos os verdadeiros amigos e, com eterno agradecimento, lembro-me daqueles que de alguma maneira, propiciaram condições para a continuação de meus estudos, destacando os companheiros de Letras, Antonio de Pádua, Julio Silo, José Prudenciano e o Vereador Wanderley Fraga (Zinho).

Nesse ano, minha participação em eventos foi restrita somente ao *V Unemat English Workshop “Learning Teaching and Having Fun”*, câmpus Alto Araguaia - MT. Não tive oportunidade de me dedicar da forma que desejava na minha graduação, pois entrei na empresa Ferronorte, na função de maquinista, viajando pelo trajeto entre a cidade de Alto Araguaia, no Estado de Mato Grosso e o município de Chapadão do Sul, no Estado de Mato Grosso do Sul, transportando grãos e combustíveis. Confesso que os estudos foram “silenciados” por um

determinado período, mesmo com a intenção de ser educador, às vezes me via na difícil escolha entre pagar o aluguel ou comprar um livro, e, novamente surgem pessoas iluminadas para suprir determinadas lacunas e, entre tantas contribuições, não me esqueço dos almoços e jantares na casa dos pais do Professor Baronas, dos livros emprestados pela Professora Cássia Tomanin e da ajuda financeira do Professor Flávio Benites.

O ano de 2004 foi importante para minha posição sobre o curso de Letras, percebi que deveria dedicar-me mais para as Letras, que já “corria em minhas veias”. Abandonei a profissão de maquinista e fui trabalhar como secretário administrativo na Câmara Municipal de Alto Araguaia, atendendo convite do querido Vereador Zinho. Nesse ano participei como organizador e comunicador nos seguintes eventos: *5º EMEL (Encontro Mato-Grossense dos Estudantes de Letras)*; *1º Fórum Cultural da Unemat*; *X Jornada Cultural da Unemat*; *VII Semana de Letras (memória e ensino no Brasil: ideologias e saberes científicos)*, fui presidente do centro acadêmico e representante dos discentes no colegiado. O ano de 2005 participei do *6º EMEL (Encontro Mato-Grossense dos Estudantes de Letras)* e da “*XI Jornada Cultural*”, realizados pela Unemat, campus Alto Araguaia - MT

Apresentei na USP, de São Paulo, a comunicação “*A toponímia mato-grossense*” em 2006, durante o *XVII Fórum Acadêmico de Letras*; esse ano comuniquei também na *VIII Semana de Letras, do campus Unemat de Alto Araguaia-MT* e no *XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, promovido pela universidade federal de Uberlândia – MG. No mês de outubro desse ano, recebi o diploma de licenciado em LETRAS pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Em 2007, participei da 1ª Jornada do Pensamento “*O raio da filosofia: de filósofo e louco cada um tem um pouco*”, promovido pela Faculdade Albert Einstein, campus de Brasília – DF, nesse ano me mudei para a cidade de Três Lagoas – MS, e iniciei a carreira na docência ministrando aulas de Língua Portuguesa e Inglês em escolas municipais e estaduais.

No ano de 2008, fui convidado pela Coordenadora Edina Maxias Pedrosa para integrar o quadro docente da Escola Estadual Polo Profª Evanilda Maria Neres Cavassa, que funciona nas dependências da UNEI de Três Lagoas-MS - Unidade Educacional de Internação para adolescentes que cometem atos infracionais. Inicia-se minha trajetória dentro desse mundo de excluídos, de adolescentes que são colocados em um local destinado a “anormais” (FOUCAULT, 2002), jovens, que pela simples presença, incomodam os olhares da sociedade de “normais”. Ainda nesse ano,

inicie a atividade de Professor de informática inclusiva no presídio masculino de segurança média de Três Lagoas.

Já 2008 foi marcado por não-participações em eventos da minha área de atuação e pelo auxílio à minha esposa que participava do Programa de Mestrado da UFMS, campus de Três Lagoas, sob a orientação do Professor Dr. João Batista de Sales. Nesse ano, para “fazer alguma coisa” no período noturno, ingressei no Curso de Técnico em Segurança do Trabalho e no Curso de Técnico em Computadores.

Em 2009, atuei como membro da organização e palestrante do *curso de causas psicológicas da indisciplina e da violência nas escolas*, da Comunidade Reeducativa São Francisco de Assis de Três Lagoas – MS. Concluí o Curso de Técnico em Segurança do Trabalho, pelo SENAC e Técnico em manutenção de computadores pelo Instituto Saber Mais, ambos de Três Lagoas – MS.

No primeiro semestre de 2010, participei do *“curso de língua espanhola I”*, projeto de extensão *“pró-línguas”* da UFMS; atuei como organizador e comunicador na *IV Semana Acadêmica do curso de Pedagogia*, da Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul – AEMS; participei do Programa de Formação pela Escola nos módulos: Competências Básicas e FUNDEB; também do curso *“Programa dinheiro direto na escola/Formação pela escola/MEC”*, promovido pela Prefeitura Municipal, todos esses eventos ocorreram no município de Três Lagoas – MS.

Ainda em 2010, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas *“Formação de Professores e Fundamentos da Educação”*, da faculdade AEMS, de Três Lagoas. Nesse ano foi lançado o livro *“Conta que eu conto I”* com textos de alunos internos nas UNEIs de todo o estado de Mato Grosso do Sul e, meus alunos foram agraciados com a publicação de dez textos de autoria deles, elaborados durante nossas aulas. Iniciei minha participação no NEAD (Núcleo de Estudos em Análise de Discurso), a convite do Professor Dr. Marlon Leal Rodrigues.

Finalmente 2011, foi marcado pelo ingresso ao tão sonhado Mestrado em Letras, desejo de todos que circulam pela área ou nas proximidades, desejo esse que frequentava meus anseios desde os primeiros semestres da graduação, em que o Professor Baronas, na posição de amigo e sabendo da minha intenção de residir na cidade de Três Lagoas, sempre incentivou o contato com as Professoras Vânia Guerra e Celina Nascimento, e esse contato veio no final de 2010, com a minha aprovação nas fases de ingresso no Mestrado da UFMS.

Nesse ano, iniciei com a participação no *I SILF (1º Simpósio Internacional de Linguística Funcional)*; comuniquei no *II Encontro Regional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO)*; apresentei comunicação no VI Seminário de pesquisa, eventos promovidos pela UFMS, campus Três Lagoas – MS; o ano foi finalizado com a participação no “*III Seminário de pesquisas sobre identidade e discurso*”, na UNICAMP – Campinas – SP. Na UNEI fomos beneficiados com o lançamento do segundo livro de textos dos internos das UNEIs com o título “*Conta que eu conto II*” e novamente meus alunos tiveram suas escritas publicadas.

A Professora Dr^a Claudete Cameschi de Souza, eu já me sentia próximo, pelos elogios que minha esposa sempre enunciava, e tive o prazer de conhecê-la e de ser seu aluno nas disciplinas do Programa, seis no total durante o ano de 2011, que me garantiram vinte créditos, são elas: Análise de Discurso, ministrada pela Professora Dr^a Vânia Guerra, que foi um “divisor de águas” na minha prática docente, essa Professora marcou profundamente a minha visão sobre a responsabilidade do educador, ela sabe que a sua presença estará sempre nas minhas atitudes em sala de aula. Também apresentou as bases teóricas da Análise do Discurso da escola francesa e o seu percurso até a atualidade, dentre os temas abordados destaco as Formações Discursivas, Discurso, Sujeito e, principalmente, as Relações de Poder.

A disciplina Leitura Orientada, ministrada pela Professora Dr^a Claudete Cameschi de Souza, abordou o discurso, a subjetividade e ensino de línguas. Concepções básicas dentro das relações de educação, escola, professor, aluno, linguagem e leitura no ensino e aprendizagem da língua, baseados nas relações do homem com a cultura e sua identidade (movimentada nas representações). A participação nessa disciplina foi fundamental para meu aprendizado sobre a questão da identidade.

A Professora Dr^a Vanessa Hagemeyer Burgo, ministrou Tópicos de semântica e pragmática, oportunidade para estudos sobre a pragmática, lugar e cena, gêneros do discurso, cenografia e dêixis, o texto e o *ethos*.

Na disciplina Estudos de Gramaticalização, ministrada pelo Professor Dr. Edson Rosa Francisco de Souza, trabalhamos os princípios e as categorias do modelo funcionalista, a iconicidade, a erosão fonética e o paradigma de gramaticalização e seus postulados teóricos e, descrição sobre as formas gramaticais que emergem e se desenvolvem através do tempo e espaço e, de maneira especial, a questão motivadora de um item linguístico gramaticalizar-se na língua.

Novamente beneficiado com a presença da Professora Dr^a Vânia Guerra, ao ministrar a disciplina de Linguística Aplicada I, em aulas, inesquecíveis, abordou questões sobre a necessidade de se estudar as minorias e mediante esse estudo dar voz a eles, mas para nossa surpresa, o conceito de minorias, não se trata sempre de menor quantidade, na maioria das vezes, o maior grupo é tratado como minoria. Vimos também que a linguística aplicada parte da prática para depois ir para a teoria, sendo iniciado pelo trabalho de coleta de dados e em seguida a elaboração de teorias para serem aplicadas em sala de aula. Outra contribuição importante, foi a visão de que ninguém é assujeitado completamente.

A Professora Dr^a Taisa Peres de Oliveira ministrou a disciplina de Tópicos de Gramática Funcional, que entre os temas estudados, destaco a contribuição para minha formação, o estudo sobre os trabalhos da Professora Maria Helena de Moura Neves, principalmente no que tange à sua visão da gramática funcional, em que entende como uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social.

Tendo em vista que minha orientadora esteve afastada em 2011 para o pós-doutorado, no primeiro semestre de 2012, cursei, em 2012, a disciplina Tópicos Especiais: Leitura Orientada, ministrada pela Professora Dr^a Celina Nascimento, profissional que também deixou “marcas positivas” para minha prática docente, e me oportunizou o contato com a materialidade linguística, propiciando entendimento sobre o texto e os processos de formação, que auxiliaram nos trabalhos de análise discursiva. Também destaco a abordagem enunciativa sobre os postulados de Althier-Revuz em relação à heterogeneidade constitutiva e a escrita de si de Foucault. Nessa disciplina, a cada quinze dias, discutíamos a análise do *corpus*, o que contribuiu significativamente para a discussão metodológica e para a interpretação das representações dos adolescentes nos textos escritos.

A experiência como docente na UNEI de Três Lagoas-MS motivou nossa pesquisa que visou problematizar os produtos obtidos nas produções textuais dos alunos, em aulas tradicionais dentro do ambiente escolar comum e em aulas realizadas na sala de informática com metodologia flexível e o uso de tecnologias, mesmo que arcaicas⁶⁵, que são utilizadas para cumprir o papel do

⁶⁵ O termo “tecnologias arcaicas” foi sugerido pelo Professor Doutorando (na época) Flávio Roberto Gomes Benites, durante o “III Seminário de pesquisas sobre identidade e discurso”, realizado na UNICAMP em dezembro de 2011. E será detalhado no capítulo II.

Estado de preparar os alunos para a cidadania e posicionamento crítico, quando de sua ressocialização.

Quando propomos nossa pesquisa, tínhamos o conhecimento de que as autorizações para o contato com os jovens seria demorada e até certo ponto, dificultadas, mas para nossa surpresa, demorou exatos seis dias. Como justificativa foi nos dito que a pesquisa que a Professora Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento vinha desenvolvendo dentro das Unidades Educacionais do Estado, abriu as portas para a aceitação de outros trabalhos nessas unidades, pela ética dos trabalhos e o retorno de informações. Assim, o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -, foi assinado pelo Diretor da UNEI de Três Lagoas, pela Diretora da Escola que funciona na unidade e pelo Superintendente Estadual de Medidas Socioeducativas, que assinaram também a Autorização Institucional de Pesquisa, garantindo total liberdade para nossa pesquisa, ressaltando apenas a garantia do segredo de justiça.

As dificuldades encontradas como pesquisador para a realização desse trabalho serão relatadas no capítulo II, aqui faço menção a dificuldades pessoais, vividas normalmente pelos pais de família, que muitas vezes precisam se “desdobrar” no presente para proporcionar melhores condições de vida para os filhos no futuro. Também, destaco momentos de alegria com o trabalho realizado, enquanto professor, na unidade educacional.⁶⁶

Nos anos em que ministramos aulas de língua portuguesa, inglês e informática na UNEI de Três Lagoas, mantivemos contato com grande número de adolescentes, decorrente da alta rotatividade na unidade e entre esses, destacamos alguns jovens, que após o período de internação, nós, inseridos na identidade de Técnico de Segurança do Trabalho (segunda formação), com amplo acesso em algumas empresas localizadas no município, os encaminhamos para o mercado de trabalho e, sempre que possível, de forma sutil, acompanhamos a atuação destes jovens e, mediante essa “vigilância”, recebemos sempre boas notícias sobre o desempenho profissional e social deles.

Início pela questão da carga horária (40 horas semanais), em sala de aula, divididas no período vespertino e noturno na rede estadual de educação na unidade prisional masculina de segurança média e na colônia penal industrial, ambas na cidade de Três Lagoas – MS. Por motivos relacionados à saúde de meu sobrinho, filho por adoção, motivado pelos benefícios do plano de

⁶⁶ Peço licença para relatar a ocasião em que fui convidado para o batizado do filho de um adolescente, ex-aluno na UNEI. Jovem esse que encaminhamos para o mercado de trabalho. E para minha surpresa e emoção, o menino foi batizado com meu nome, confesso que não estava preparado para tal homenagem e não controlei as lágrimas

saúde, me vi obrigado a atuar na função de Técnico de Segurança do Trabalho na iniciativa privada, desde o mês de maio de 2012, no período das 06h às 14h, de segunda a sexta-feira, abandonando, provisoriamente, o sonho de me dedicar somente ao exercício docente.

Assim, parafraseio meu amigo-irmão, Professor Mestre Gehu Vieira Serrado Júnior, “ninguém disse que ia ser fácil”, e não foi mesmo. Nesse difícil caminhar, fica a certeza de que se não tivesse a honra de ser orientado pela Professora Dr^a. Celina Nascimento, não teria conseguido chegar até a qualificação, depois a defesa de dissertação e, se Deus permitir, “correr o risco” da busca pelo doutorado. Faço minhas as palavras do querido amigo, Professor Dr. Marlon Rodrigues: “*Só correm riscos as coisas importantes, as coisas sem importância não são dignas de risco*”.

Assim, conforme o início desse memorial, o final também está reservado ao velho mestre Freire (1996, p. 35): “É próprio do pensar certo a disponibilidade do risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”.

REFERÊNCIAS

CORACINI, Maria José R. F. Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade. In: _____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
_____, *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TEXTOS BASE

STF irá julgar ação de reintegração após ocupação de índios em MS

Justiça Federal se julgou incompetente para julgar ação, que irá para o STF. Índios kadiwéu ocuparam área disputada com produtores rurais. A Justiça Federal em Corumbá, a 444 km de Campo Grande, transferiu o julgamento dos processos de reintegração de posse das fazendas localizadas na região do Pantanal sul-mato-grossense para o Supremo Tribunal Federal (STF). Em nota divulgada nesta quinta-feira (17) o Ministério Público Federal (MPF), informou que as audiências marcadas para hoje foram canceladas.

De acordo com o ministério, os índios kadiwéu vão permanecer na área ocupada no dia 27 de abril até o julgamento das ações. Segundo o MPF, a transferência é decorrente do declínio de competência, o que significa que os processos serão julgados pela instância máxima do Judiciário. A avaliação seria por conta da existência de ação cível que tramita no STF desde o dia 30 de abril de 1987, que discute a nulidade da demarcação da terra indígena kadiwéu e seu respectivo título. As ações de reintegração de posse, impetradas pelos produtores rurais, devem ser incluídas no processo originário e julgadas pelo ministro Celso de Mello.

Ocupação

Segundo o MPF, aproximadamente 60 indígenas ocuparam as áreas em Porto Murtinho e Corumbá a partir do dia 27 de abril. Os índios dizem que “cansaram de esperar” por uma decisão da Justiça sobre a posse da área. Para a comunidade, a ação foi uma reocupação, já que alegam que a terra é dos kadiwéus.

Em documentos, a demarcação reconhece ao todo uma área de 538,5 mil hectares na região oeste do estado como sendo reserva indígena. Mas fazendeiros questionam na Justiça uma área de 155 mil hectares, situada entre os dois municípios. Atualmente, a região é utilizada para a pecuária, com mais de 10 mil cabeças de gado. Funcionários dos produtores tiveram que retirar os móveis e sair da área, conforme determinação dos indígenas.

Fonte: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2012/05/stf-ira-julgar-acao-de-reintegracao-apos-ocupacao-de-indios-em-ms.html> - Acesso em 18/05/2012 12h04.

Texto (1) – sala de aula tradicional

Índios armados expulsam fazendeiros em Mato Grosso do Sul

Área em disputa foi doada aos índios na época do Brasil Império. Processo está no STF há 25 anos, à espera dos ministros que vão decidir a quem as terras pertencem. Fazendeiros estão sendo expulsos por índios armados em Mato Grosso do Sul. A área em disputa foi doada aos índios na época do Brasil Império.

Os funcionários das fazendas foram expulsos de suas casas. "Eles chegaram armados, falando que a terra era deles e que era para todo mundo sair", lembra a cozinheira Rosilda Martins. Os índios deram um prazo para os fazendeiros retirarem o gado. E o se encontra nas estradas é o rebanho em movimentação. Pelo cálculo de alguns fazendeiros da região, pelo menos 10 mil cabeças estão na área em disputa.

"Muitos só têm essa propriedade. E o prejuízo, quem paga?", questiona o comprador de gado Valdir de Souza Galhardi. Já são 23 fazendas ocupadas. A equipe do Jornal Nacional foi escoltada por índios pintados para a guerra. Os procuradores da República foram conversar. "Estamos em cima do que é nosso. Para o lado de lá eu não vou, porque sei que não é meu", diz o cacique Daniel Laxipitogo. Os kadiweo são descendentes dos guaicuru, que lutaram pelo Brasil na Guerra do Paraguai e por isso receberam as terras do imperador. Mais de um século depois, a situação ainda não foi totalmente regularizada. A reserva dos kadiweo foi homologada na década de 1980. Tem 538 mil hectares e fica entre Porto Murtinho e Corumbá.

Os fazendeiros entraram na Justiça alegando erro na demarcação. No início do século 20, as terras foram vendidas pelo governo do estado ou requeridas como áreas devolutas, sem dono. O pecuarista Antônio Albuquerque comprou a fazenda dele há quase 40 anos. "Nós estamos sendo injustiçados por nossos vizinhos. Os índios são nossos vizinhos, são fazendeiros como nós, porque eles também têm a área deles", diz. "Esses títulos foram outorgados em áreas que não poderiam receber titulação porque era uma área indígena", explica o procurador da República Emerson Kalif Siqueira. Há 25 anos o processo está no Supremo Tribunal Federal à espera dos ministros que vão decidir se as terras são dos índios ou dos fazendeiros.

Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/05/indios-armados-expulsam-fazendeiros-em-mato-grosso-do-sul.html> - acesso em 13/05/2012 - 18h20.

Texto (2) – sala de informática

NASA lança sonda para mapear a Lua

A NASA (agência espacial americana) lançou ao espaço o Lunar Reconnaissance Orbiter (satélite de reconhecimento lunar, na sigla em inglês), é o primeiro lançamento da NASA dentro do novo programa que visa o retorno de astronautas à Lua até 2020. O satélite tem o objetivo de mapear a superfície da Lua com um detalhamento inédito, com atenção em particular para as relativamente inexploradas regiões polares.

"Nosso conhecimento da Lua como um todo é na verdade bem pobre", disse Craig Tooley, gerente do projeto do satélite. "Temos mapas muito melhores de Marte do que da nossa própria Lua." O foguete com o satélite e outro pequeno equipamento chamado LCROSS decolou às 17h32 (18h32 horário de Brasília). A viagem para a Lua vai demorar quatro dias.

O satélite carrega sete instrumentos científicos, incluindo muitas câmeras, detectores infravermelhos e um altímetro a laser para medir a topografia. Além disso, carrega um telescópio com pele humana sintética para medir como o ambiente de radiação pode afetar a saúde humana.

<http://info.abril.com.br/noticias/ciencia>. acesso dia 24/03/2012.



Dois satélites idênticos entram na órbita da Lua para fazer seu mapeamento e desvendar os mistérios que ela ainda guarda para a ciência

Desde os anos 60 o homem já mandou mais de 100 naves à Lua, seis delas tripuladas, mas até hoje permanecem muitos mistérios sobre como ela se formou e as transformações que sofreu durante bilhões de anos. Parte desses enigmas deve ser desvendada com a nova missão lunar da Nasa. Na semana do Ano-Novo, dois satélites idênticos entraram na órbita da Lua com o objetivo de analisar seu interior. Nos próximos dois meses, eles serão posicionados a uma distância de 55 quilômetros da superfície e, a partir de março, começarão a fazer um mapeamento completo de seu campo gravitacional. Esse mapeamento permitirá “en-

xergar” as camadas interiores da Lua. Será possível saber se ela abriga matéria em estado líquido, sólido ou ambos. Surgirão detalhes dos choques com asteroides que, acredita-se, alteraram sua estrutura. Os astrônomos poderão entender por que a face da Lua voltada para a Terra é muito menos acidentada que a que fica oculta. E talvez se confirme a teoria mais aceita entre os astrônomos sobre o surgimento da Lua: ela seria um pedaço que se desprendeu de um choque monumental entre a Terra e um astro do tamanho de Marte.

Os dois satélites da missão Grail (sigla para Gravity Recovery and Interior Laboratory) trabalharão em conjunto. Separados por algumas dezenas de quilômetros, acompanharão três rotações completas da Lua ao longo de 82 dias. Como a superfície lunar é acidentada, os satélites sofrerão variações de velocidade decorrentes das mudanças gravitacionais sutis provocadas por montanhas e crateras. Quando o satélite que vai à frente passar por uma montanha,

ele vai acelerar, enquanto o que vem atrás, ainda fora da mesma influência gravitacional, permanecerá na mesma velocidade, e a distância entre ambos aumentará por um curto espaço de tempo. Quando o satélite que vai à frente estiver sobre uma cratera, passará a orbitar mais devagar, e o processo se repetirá de forma inversa. Essas variações de velocidade e distância serão registradas com formidável precisão pelos instrumentos a bordo das naves.

Além de mapearem o campo gravitacional da Lua, os satélites gêmeos vão detectar as variações de densidade nas camadas sob a superfície lunar. Essas variações provavelmente resultam da ação passada de vulcões e de choques com asteroides e também vão influenciar a trajetória dos satélites. A missão Grail terminará no início de junho, e as primeiras análises dos dados colhidos devem ser divulgadas até o fim do ano. Será possível, então, conhecer um pouco mais sobre nosso vizinho mais próximo. ■

GUSTAVO SIMON

Texto (4) – sala de aula tradicional

Acidente entre moto e Celta deixa 3 mortos em Três Lagoas

Três pessoas morreram em um acidente entre uma Honda CG 150 e um Celta às 23h50 de ontem (12), na BR-158 em Três Lagoas, cidade localizada a 338 quilômetros de Campo Grande. Segundo informações da Rádio Caçula, as vítimas que ocupavam a moto foram identificadas como Salustiano de Jesus, que era natural do Maranhão Jose Nivaldo Pereira Taquaranete, de Alagoas. Os dois morreram no local do acidente e os corpos estavam a 40 metros do local do acidente.

O motorista do carro foi identificado como Sidclei Machado Botti, que foi socorrido pelo Samu (Serviço Móvel de Urgência) e encaminhado ao hospital Nossa Senhora Auxiliadora. De acordo com informações obtidas no local, a vítima não resistiu aos ferimentos e morreu na madrugada desta quinta-feira. As causas e circunstâncias do acidente não foram confirmadas. Pelos danos no Celta há a possibilidade de que tenha batido de frente com a moto.

Fonte: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/acidente-entre-moto-e-celta-deixa-3-mortos-em-tres-lagoas>

Texto (5) - sala de aula tradicional

Trânsito de TL já matou nove pessoas em cinco meses

Em cinco meses 9 pessoas morreram vítimas de acidente de trânsito em Três Lagoas, no perímetro urbano e três na rodovia BR-158. O total de acidentes registrados pelas Polícia Militar (PM) e Polícia Rodoviária Federal (PRF) com vítimas leves e graves já passa de 800 desde o início deste ano, sendo que a maioria envolve motocicletas.

De acordo com o inspetor da PRF, José Rodrigues Barbosa, o número de acidentes registrados neste ano é preocupante. Em 2010 ele conta que a PRF registrou três mortes no perímetro urbano. Neste ano, em apenas cinco meses, já foram registradas quatro mortes. Ele disse ainda que na maioria dos casos, o acidente acontece devido à falta de atenção por parte dos motoristas.

“Muitas pessoas não respeitam a sinalização, fazendo conversões em lugares proibidos e ultrapassagens perigosas. Essas infrações resultam e acidentes”, destacou Barbosa.

<http://www.jornaldiadia.com.br/index.php/tres-lagoas/59389-transito-de-tl-ja-matou-nove-pessoas-em-cinco-meses>

Texto (6) – sala de aula tradicional

Brasil enfrenta epidemia de acidentes de trânsito, diz representante do Ministério da Saúde

Levantamentos feitos pelo Ministério da Saúde sobre internações hospitalares e gastos com tratamento mostram que o Brasil enfrenta “uma epidemia” de acidentes de trânsito, segundo a coordenadora da Área Técnica de Vigilâncias e Acidentes da pasta, Marta Maria Alves da Silva. Em 2011, foram internadas em hospitais da rede pública 153.565 vítimas de acidentes de trânsito, o que gerou um gasto de R\$ 200 milhões aos cofres públicos.

A agravante é que, do total das internações, praticamente a metade – 48% – envolveu motociclistas. “Isso caracteriza uma situação epidêmica, e as causas mais comuns são: direção perigosa e condução das motos por pessoas alcoolizadas”, destacou Marta Alves, ao participar hoje (13) do seminário Políticas para o Trânsito Seguro de Motos, promovido pela Comissão de Assuntos Sociais do Senado.

A técnica disse que o governo como um todo e não apenas o Ministério da Saúde tem desenvolvido uma série de ações para reduzir os números de acidentes no trânsito. Os investimentos são destinados principalmente à reestruturação dos centros de saúde e hospitais do Sistema Único de Saúde (SUS), além da preparação dos profissionais de saúde.

O problema, segundo Marta Alves, é que apesar dos investimentos feitos as estatísticas demonstram crescimento no número de acidentes e principalmente de óbitos ano a ano. “É preciso inverter essa tendência com investimentos maciços em prevenção, especialmente para conscientizar sobre o perigo do excesso de velocidade e de dirigir alcoolizado”, frisou a técnica. Segundo ela, 30% dos leitos dos prontos-socorros são ocupados por vítimas de acidentes de trânsito, e 25% dos condutores que dão entrada nos hospitais morrem.

Os dados da Associação Brasileira de Medicina no Tráfego (Abramet) corroboram os levantamentos feitos pelo Ministério da Saúde. O presidente da entidade, Dirceu Rodrigues Alves Júnior, ressaltou que a cada dez leitos ocupados nas unidades de terapia intensiva (UTIs), quatro são por acidente de trânsito, especialmente condutores de motos.

“O que acontece, não temos lugar para internar na UTI pessoas vítimas de outras ocorrências, como infarto e doenças crônicas. O que fazemos é transferi-los para enfermarias”, disse o presidente da Abramet. Para ele, o problema só vai ser revertido com a melhoria dos serviços de qualificação dos motoristas, especialmente motociclistas. Dirceu Rodrigues destacou que os cursos oferecidos hoje são “pobres” e, na maioria deles, não têm profissionais capacitados para preparar o cidadão que adquire um veículo de duas ou quatro rodas.

O presidente da Associação Brasileira de Motociclistas (Abram), Lucas Pimentel, defendeu o melhor preparo dos centros de formação de condutores – autoescolas – com prioridade na direção defensiva. Ele ressaltou que existem recursos específicos para o Estado desenvolver programas de educação no trânsito. “Infelizmente o que vemos todos os anos são esses recursos contingenciados pelo governo e, na realidade, não chegam às escolas.”

http://www.jptl.com.br/?pag=ver_noticia&id=52182

Sociedade

*Cartão nº 2258 - ANO 13
Nº 09 29 DE FEVEREIRO 2012*



“TU ÉS ÁGUA E À ÁGUA VOLTARÁS”

Um novo processo de cremação dissolve o corpo numa solução química e é promovido como sustentável

A humanidade já criou diversas formas de se desfazer dos restos mortais dos que vão embora — e agora surgiu mais uma. Chama-se biocremação e consiste em, com a ajuda de uma máquina, dissolver o cadáver numa solução química à base de hidróxido de potássio, substância similar à soda cáustica, usada em produtos de limpeza. Tecnicamente, o método chama-se hidrólise alcalina. No processo, como na cremação convencional, restam apenas os ossos, que são lavados, secados e triturados. O corpo, já em estado líquido, não contém mais do que aminoácidos e proteínas. O líquido é filtrado, tratado e reaproveitado na irrigação de jardins, por exemplo. A técnica da biocremação é empregada desde meados dos anos 90 para decompor animais de fazenda e cadáveres usados em pesquisas. Começou a ser utilizada com seres humanos nos Estados Unidos, em setembro do ano passado, por uma

funerária de São Petersburgo, na Flórida. A firma projetava realizar 100 biocremações nos primeiros doze meses. Na semana passada, essa projeção já havia subido para 200. A técnica já foi adotada em outros oito estados americanos, e, no Canadá e na Inglaterra, seu uso só depende de trâmites legais.

Os entusiastas da biocremação alegam que sua grande vantagem é a sustentabilidade. Na cremação convencional, o corpo é queimado à temperatura de 1000 graus num forno a gás. Do processo resultam 400 quilos de dióxido de carbono — o equivalente à emissão gerada por cinco viagens de avião entre São Paulo e Goiânia. Outros componentes tóxicos, como o mercúrio, utilizado em preenchimentos dentários, também podem ser liberados. Na biocremação, o impacto ambiental é bem menor. O processo consome apenas 15% do gás usado na cremação a calor e reduz em 35% a emissão de dióxido

de carbono e em 30% a de outros gases que contribuem para o efeito estufa. “Hoje muitas pessoas querem ser verdes até, literalmente, o último momento”, disse a VEJA William McCounaughy, diretor da Matthews International, fabricante de máquinas de biocremação nos Estados Unidos. Como muitos dos produtos e procedimentos sustentáveis, a técnica, por enquanto, custa caro: 2 100 dólares, contra 1 500 dólares, em média, da cremação tradicional. A biocremação completa em apenas três horas o processo que as bactérias, no caso dos corpos sepultados, podem levar anos para concluir. ■

GUSTAVO SIMON

Como o corpo é dissolvido

- 1 O morto é colocado na cápsula, feita de aço inoxidável, da máquina crematória, hermeticamente fechada e pressurizada
- 2 Um fluido aquecido a 180 graus, com 5% de hidróxido de potássio, uma substância alcalina, e o restante de água, é despejado dentro da cápsula, até o ponto de submergir o corpo
- 3 O corpo é dissolvido em três horas. Só restam os ossos, que são triturados num pó fino, as cinzas, entregues à família
- 4 O fluido restante do processo, cerca de 1 000 litros, é filtrado e pode ser reaproveitado

veja | 29 DE FEVEREIRO, 2012 | 93

Texto (8) – sala de aula tradicional e sala de informática

Imprensa internacional repercute posse de Dilma Rousseff

A cerimônia de posse de Dilma Rousseff ainda não havia nem sido concluída e grandes veículos de comunicação internacionais já repercutiam o fato de o Brasil ter uma nova governante, neste sábado. O site da emissora americana *CNN* disse que a primeira mulher presidente do Brasil assumiu o cargo em meio a aplausos e lágrimas de seus simpatizantes, "muitos dos quais seguiram sua ascensão de defensora da liberdade brutalmente perseguida nos anos 60 a líder de seu País". Além disso, o veículo afirmou que Dilma discursou que sentia o peso histórico de sua gestão, que chega quase 41 anos depois de ter sido presa e torturada durante a ditadura.

Enquanto isso, a versão online do jornal *Wall Street Journal* afirmou que Dilma tem um currículo extenso, que inclui "guerrilheira de esquerda, prisioneira política e sobrevivente de câncer", apesar de ter sido a primeira vez que concorreu em uma eleição. O veículo disse ainda que a nova presidente tem muitos desafios pela frente, incluindo a valorização recente do real diante do dólar, o que prejudica as exportações e torna os produtos importados mais competitivos.

Já o jornal argentino *El Clarín* disse que Dilma foi peça fundamental do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e se tornou a primeira mulher presidente no País, ao receber a faixa presidencial de seu antecessor, que "sai de cena com uma popularidades sem precedentes". Na Europa, o periódico francês *Le Monde* afirmou que a petista foi "escolhida pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva para sucedê-lo" e que conquistou os brasileiros com promesas de continuidade política, diplomática, econômica e social.

O espanhol *El País*, por sua vez, disse que havia muita especulação entre o público presente sobre como a posse se desenrolaria e que Dilma não se esqueceu de falar sobre os menos favorecidos. "A ex-guerrilheira, que fez alusão a sua biografia, não se esqueceu dos 'menos favorecidos', nos quais se centrará boa parte de sua ação de governo, nem de seu antecessor e mentor político, o popular Luiz Inácio Lula da Silva, cuja apenas a menção arrancou aplausos enérgicos na Câmara", afirmou. Na Bulgária, a agência *Novinite* destacou, mais uma vez, que Dilma é filha de imigrante búlgaro, afirmando que a "chuva torrencial" em Brasília não conseguiu abalar a cerimônia de posse, enquanto "milhares de pessoas" se exaltaram com a chegada da presidente eleita.

Fonte: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias>

Texto (9) - sala de aula tradicional

Na posse, Dilma Rousseff projeta país de classe média sólida

Dilma Vana Rousseff, 63, foi empossada neste sábado a primeira mulher presidente da República do Brasil. Num longo discurso de posse no Congresso Nacional, em que citou o escritor mineiro Guimarães Rosa (1908-1967), Dilma fez várias menções à questão de gênero, louvou o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e prometeu erradicar a miséria e transformar o Brasil num país de "classe média sólida e empreendedora".

A presidente chorou no final da fala, ao falar sobre sua participação na luta armada contra a ditadura e homenagear os que "tomaram pelo caminho". Ela fez menção à tortura ao dizer que suportou as "adversidades mais extremas" infligidas a quem "ousou" "enfrentar o arbítrio". "Não tenho qualquer arrependimento, tampouco ressentimento ou rancor". Tendo na plateia ministros de Lula afastados sob acusação de envolvimento em escândalos, como José Dirceu e Erenice Guerra, Dilma prometeu ser "rígida" no combate à corrupção. "Não haverá compromisso com o erro, o desvio e o malfeito."

A forte chuva em Brasília impediu o desfile em carro aberto que a presidente faria da catedral até o Congresso, mas cessou no momento em que ela subiu a rampa para receber a faixa presidencial das mãos de Lula. O público que foi à Esplanada dos Ministérios era estimado em 30 mil pessoas pela Polícia Militar. Amanhã, Dilma comanda a primeira reunião de coordenação de governo. Sete ministros tomam posse hoje. A primeira preocupação da presidente é definir o corte nas despesas do Orçamento, estimado em estudos preliminares em pelo menos R\$ 20 bilhões.

PARLATÓRIO

No discurso que fez ao povo reunido na Praça dos Três Poderes, a presidente focou em elogiar o seu antecessor a quem chamou de "o maior líder popular que este país já teve". Ela disse que o presidente Lula deverá contribuir com o governo, mesmo após deixar o cargo. "Lula estará conosco. Sei que a distancia de um cargo nada significa para um homem de tamanha grandeza e generosidade", afirmou. "Ter a honra de seu apoio, privilegio de sua convivência, aprendido com sua imensa sabedoria são coisas que se guarda para a vida toda. Ela disse estar feliz -- "como raras vezes estive"-- e fez uma homenagem aos "companheiros que tomaram na caminhada", referindo-se à resistência política durante o período da ditadura militar (1964-1985), quando foi presa e torturada. No parlatório do Palácio do Planalto, ela repetiu pontos do discurso feito no Congresso Nacional e disse que irá governar "para todos os brasileiros". "Cuidarei com muito carinho dos mais frágeis". Emocionada, Dilma finalizou sua fala, dizendo que o Brasil tem condições de se tornar o "maior e o melhor país para se viver".

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/na-posse-dilma-rousseff-projeta-pais-de-classe-media-solida.shtml>

Cracolândia – a história

Cracolândia (por derivação de crack) é uma denominação popular para uma região no centro da cidade de São Paulo, nas imediações avenidas Duque de Caxias, Ipiranga, Rio Branco, Cásper Líbero e a rua Mauá, onde historicamente se desenvolveu intenso tráfico de drogas e meretrício

Durante o final da década de 1960, com o surgimento do chamado cinema marginal, houve um crescente desenvolvimento da atividade cinematográfica nesta região da cidade. Diversas produtoras e alguns cinemas lá surgiram nesta época.

A Boca do Lixo pode ser considerada o berço do cinema marginal, de diretores como Rogério Sganzerla, Ozualdo Candeias e Júlio Bressane, entre outros. Os filmes marginais, ligados à *Boca*, eram sempre permeados de muita sexualidade, escracho e esbórnia. Durante a década de 1980, essa produção intensificou o teor sexual e entrou no período que ficou conhecido como a fase da pornochanchada. A *Boca* foi responsável por mais de 700 títulos nesta época.

Desde 2005, a prefeitura fechou bares e hotéis ligados ao tráfico de drogas e à prostituição, retirou moradores de rua e aumentou o policiamento para inibir o consumo de drogas no local. Centenas de imóveis foram declarados de utilidade pública, em uma área de 105 mil metros quadrados, e estão sendo desapropriados. O objetivo do programa é tornar a área atrativa a investimentos privados, abrindo espaços para empresas do setor imobiliário.

Em 2007, a Prefeitura de São Paulo lançou um programa denominado *Nova Luz* para promover a reconfiguração e requalificação da área. Entre as medidas propostas, destaca-se a renúncia fiscal referente ao IPTU, visando estimular a reformas de fachadas dos imóveis de valor venal inferior a R\$ 300 mil.

Críticos do programa, no entanto, assinalam o seu caráter higienista, destacando que a recuperação de edifícios, praças, parques e avenidas não é acompanhada de ações voltadas aos grupos mais vulneráveis que vivem ou trabalham na área - que estão sendo sumariamente expulsos. Os sem-teto são retirados, o trabalho dos catadores de material reciclável é dificultado e os usuários e dependentes de crack (muitos dos quais crianças e adolescentes), impedidos de se reunir no local, são obrigados a perambular pelos bairros vizinhos, em bandos, sem rumo.

Operação cracolândia

Em 3 de janeiro de 2012 iniciou-se uma operação de combate ao tráfico da região e ajuda aos usuários de crack, chamada de Operação Centro Legal. No final do mês, segundo a PM, a Cracolândia havia se espalhado por 27 bairros, como: Barra Funda, nos trilhos da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos, Higienópolis, Luz, Campos Elíseos, Santa Cecília e nas proximidades do Elevado Costa e Silva, essas regiões foram chamadas pela mídia de "minicracolândias".^[6] Segundo relatório divulgado no dia 27 de janeiro pelo governo de São Paulo desde o começo da operação 155 usuários foram encaminhados à instituições de recuperação (internações), 191 pessoas foram presas em flagrante, sendo apreendidas aproximadamente 63 toneladas de drogas, sendo 3 de crack.

Fonte: Eduardo Zidin. *Cracolândia: Ensaio sobre a barbárie. Carta Maior*. Cartamaior.com.br. – acesso: 18/04/2012

Equívocos na cracolândia – SP. Como são produzidas as cracolândias.

Por Luís Antônio Francisco de Souza

Para o leitor desavisado que às vezes espia o noticiário e para o cidadão incomodado com os obstáculos em seu caminho para o trabalho ou para o lazer, problemas devem ser solucionados, e rápido! Quem quer fazer face cotidianamente aos problemas que emergem do contexto urbano e social? Quem não quer ver o poder público em ação, resolvendo estes problemas de forma imediata e efetiva? Quem é contra a ação do poder público sobre o espaço da cidade? Quem apóia as decisões do poder público que visam resolver um problema que incomoda a todos? Quem quer ser avisado de que o problema é insolúvel ou cuja solução pode levar gerações? Pois é, para todos nós e para nossas consciências “não-culpadas” polícia, saúde, educação, políticas responsáveis sobre drogas, não importa, queremos soluções.

Queremos ver a cidade limpa, mesmo quando jogamos sujeira nas calçadas! Posições contraditórias da cidadania que somente se resolvem com um longo trabalho de conscientização, com um duradouro esforço por parte do poder público e por parte de todos nós.

Mas, esperem! Os noticiários dão conta de que o problema da cracolândia é antigo. Que as drogas são disseminadas em todas as classes sociais e que estão entre nós desde os tempos mais remotos da história. Os noticiários nos dão conta de que as drogas nem sempre foram proibidas, e que uma quantidade importante de drogas podem ser adquirida e consumida com o aval da ciência psiquiátrica e com uma receita médica. Uma quantidade importante de drogas é consumida nas baladas e que muitos jovens de classe média já se tornaram traficantes. Os noticiários dão conta de que o uso contínuo de álcool, a droga mais consumida no país, tem efeitos tão ou mais terríveis que outros tipos de drogas. Esses mesmos noticiários aparecem ao lado da propaganda direta ou indireta da bebida alcoólica, propaganda que mostra pessoas bem-sucedidas, felizes e realizadas com uma garrafa de bebida alcoólica nas mãos... Não se trata de moralismo.

Trata-se da incoerência das políticas públicas e de falta de consciência cidadã sobre um problema que está intimamente ligado com as drogas de uma forma mais profunda do que imaginamos.

Enquanto aumenta o apelo social para soluções mágicas para o problema do crack, todas as outras formas de drogas estão circulando em nossa sociedade de forma mais ou menos livre, em geral um pouco longe da vista, naquele ponto cego que todos os motoristas conhecem...

Mas, esperem! a cracolândia não é apenas um problema de drogas. É um problema social e urbano. Os indivíduos que habitam estes espaços são os mesmos que já foram expulsos de outros espaços sociais, são os mesmos que não receberam atendimento de saúde mental quando precisaram, são os mesmos que foram expulsos da escola, são os mesmos que freqüentam as filas do desemprego e do assistencialismo. São os mesmos que passaram pelo caminho terrível da mendicância. E por que não, são os mesmos que se confundem com o crime e a contravenção. O espaço urbano que eles freqüentam não é um lugar qualquer.

Ele é um espaço limítrofe. Muito perto, muito central. Está próximo das sedes de boa parte da administração pública. Ele está bem servido do ponto de vista dos serviços urbanos como escolas, polícia, hospitais, transporte. Ele é um espaço urbanizado, perto de cinemas, casas de cultura, espaços de lazer. Mas ao mesmo tempo, ele está num locus que também foi deixado de lado por administrações sucessivas. Centro degradado, com prédios abandonados, com serviços públicos estagnados, num lugar em que aos poucos os moradores vão abandonando e que o administrador não mais se interessa. Ele também é apenas um cantinho, um lugar mal planejado, um canto de praça, uma rua que as pessoas já não arriscam passar... A limpeza pública tirou do cronograma dos serviços.

A polícia não sabe o que fazer com ele porque, claro, nem sempre é fácil definir o que é crime, contravenção ou qualquer outra ação “não-criminal”. Mas as cracolândias ficam à nossa vista, perto do olhar, os carros passam, os transeuntes mudam de calçada... A cidade encontra novas dinâmicas e novos centros são erguidos. As classes mais abastadas fogem da convivência incômoda, vão morar em condomínios fechados, em lugares mais afastados e nobres. O centro e estes lugares esquecidos são deixados a sua própria sorte. E este processo pode durar décadas. Todas as cidades têm suas cracolândias. Todas as cidades têm estes espaços à margem. Todas as cidades “não” conseguem administrar esses espaços públicos inóspitos.

Mas, esperem! Acontece que um dia o interesse imobiliário fala mais alto. Os espaços centrais da cidade começam a receber atenção. Já não há mais espaços para onde a cidade pode crescer. O centro urbano, com todas as facilidades que pode oferecer torna-se atrativo novamente. Como pode a cidade manter à margem espaço que agora são servidos por linhas do metrô? Como pode uma cidade não explorar as potencialidades de espaços que estão situados nas melhores glebas do centro? Bairros e ruas degradados por décadas de administrações irresponsáveis agora tornam-se interessantes novamente. Mudanças nas leis de zoneamento, criação de incentivos para a iniciativa privada, operações que facilitam a reespecialização da cidade, operações urbanas, mudança de potencial construtivo etc. são mecanismos que facilitam a valorização do metro quadrado dos centros urbanos. Novas vias podem ser criadas, novos espaços para estacionamento de veículos particulares. As cracolândias que antes não eram consideradas problema, agora ganham visibilidade. Seus frequentadores são vistos agora como problema cuja solução deve ser rápida.

Trata-se de limpeza urbana e de limpeza social, ao arrepio da lei e dos mínimos direitos de cidadania. Os “drogados” devem ser expulsos dos “seus” espaços sociais porque são um entrave ao desenvolvimento urbano, desvalorizam o solo, poluem o ambiente.

Fácil produzir cracolândias! O consumo de drogas é estimulado. A cidade é abandonada. Não há políticas sociais e de saúde para quem mais precisa delas. O usuário, a despeito da lei, é enquadrado como traficante. A solução oferecida em ano eleitoral é polícia e expulsão. Assim são criadas as cracolândias, assim os “frequentadores” são mandados para outras margens, longe do nosso olhar... Para o desenvolvimento da cidade e progresso do Brasil!

CORRUPÇÃO NO MINISTÉRIO DE DILMA - SEXTO CAPÍTULO

Reportagem de Veja revela novo capítulo do escândalo (existe isso ainda no Brasil?) no ministério de trabalho. Pois é. Algum veículo da imprensa noticiou que Dilma (depois de ouvir que Lupi a amava) só o demitiria se aparecesse novas evidências de corrupção. Aí está! Com a palavra, a Rainha. O ministro do Trabalho e presidente licenciado do PDT, Carlos Lupi, terá mais uma oportunidade de mostrar que é um "osso duro de roer". Reportagem de VEJA desta semana mostra que, em dezembro de 2009, o ministro cumpriu agenda oficial usando um avião privado, alugado pelo dono de uma rede de ONGs. Pior: o dono de ONGs integrou a comitiva e, meses depois, ganhou um contrato (entre outros que já detinha, alguns deles investigados por irregularidades) para atender a projetos da pasta de Lupi na mesma região visitada com a aeronave. Como diz a reportagem, "mais uma daquelas clássicas confraternizações entre interesses públicos e privados, cuja despesa acaba sempre pendurada na conta do contribuinte".

Em dezembro de 2009, Lupi percorreu sete municípios do Maranhão para o lançamento de um programa de qualificação profissional no estado. Viajou a bordo de um King-Air branco com detalhes em azul, prefixo PT-ONJ, na companhia de três pedetistas e um convidado especial. Os pedetistas eram o ex-governador do estado Jackson Lago, já morto; o então secretário de Políticas Públicas de Emprego, Ezequiel de Sousa Nascimento; e o então assessor de Lupi e hoje deputado federal Weverton Rocha. O convidado especial era Adair Meira, que chefia uma rede de ONGs conveniadas com o ministério. Foi ele, interessado direto no périplo de Lupi, quem 'providenciou' o avião.

Como é o nome? - Na semana passada, VEJA revelou que caciques do PDT comandados por Lupi transformaram os órgãos de controle da pasta em instrumento de extorsão. As denúncias levaram o ministro a prestar esclarecimentos ao Congresso, onde afirmou desconhecer Adair: "Eu não tenho relação nenhuma com o - como é o nome? - seu Adair." Lupi afirmou também nunca viajar em aviões particulares. Mas esqueceu de combinar a versão com seus antigos assessores. A VEJA, Ezequiel Nascimento confirmou a presença de Adair nos voos e foi taxativo ao apontar quem bancou o giro pelo Maranhão: "O Adair."

Procurado por VEJA, Weverton Rocha confirma que o avião foi alugado para servir à agenda oficial do ministro, mas diz que quem pagou por isso foi o PDT. Sua versão não faz sentido, dado que era uma viagem oficial do ministro. Ainda que fizesse, é um absurdo do ponto de vista ético. De resto, não explica o que Adair fazia no voo. No esquema de extorsão revelado por VEJA, Weverton é apontado como o responsável por fixar os valores da propina cobrada das ONGs.

Competência - Indagado sobre o caso, Adair diz que nunca viajou no mesmo avião que Lupi, que não tem qualquer relação com o ministro e que suas ONGs são escolhidas pelo ministério por critérios de competência. Entre as ONGs de Adair estão a Fundação Pró-Cerrado e a Renapsi. Desde 2008, elas já receberam 10,4 milhões de reais do ministério. Tanta competência ainda não convenceu a Controladoria-Geral da União. Ao passar um pente-fino nos contratos, a CGU encontrou irregularidades de todo o tipo e apontou: "não foi demonstrada nenhuma providência para superação das falhas". A Procuradoria da República já pediu a devolução dos recursos embolsados pelas entidades de Adair.

Fonte: publicado em 12/11/2011. [HTTP://mais.uol.com.br/view/corrupção-no-ministerio-de-dilma-sexto-capitulo](http://mais.uol.com.br/view/corrupção-no-ministerio-de-dilma-sexto-capitulo)

Cai o sexto ministro de Dilma, o quinto por denúncias de corrupção.

Orlando Silva agora é ex- ministro dos Esportes. Nos últimos dias foi anunciada a saída de Silva de uma das mais poderosas pastas do governo Dilma em tempos de copa do mundo e olimpíadas. Ele não resistiu à enxurrada de denúncias de corrupção envolvendo convênios entre o Ministério dos Esportes e ONG's. As denúncias são de que as verbas repassadas eram desviadas para o partido do ministro, o PCdoB, que está no comando do Ministério desde o primeiro mandato de Lula.

Um dos pivôs das denúncias, o programa Segundo Tempo que teria como objetivo proporcionar atividades esportivas aos jovens carentes, já havia sido alvo de investigação do Ministério Público. Entretanto, o tema virou escândalo nacional quando a revista Veja publicou uma entrevista com o policial militar do Distrito Federal, João Dias com denúncias gravíssimas. Segundo o policial, o ministro seria o chefe de um esquema de corrupção e desvio de verbas que pode chegar a mais de R\$ 40 milhões nos últimos anos.

O fato de o delator também ser um acusado de desviar dinheiro do programa Segundo Tempo, poderia desqualificar as denúncias. Entretanto, elas ganham peso tendo em vista que a própria Controladoria Geral da União apontou que em pelo menos 67 casos há irregularidades nos convênios. Além disso, no último dia 25/10 o Supremo Tribunal Federal abriu inquérito para investigar o caso. Essa foi a gota d'água que faltava para a saída de Orlando Silva.

Dilma deveria aliar-se aos trabalhadores e não aos corruptos da sua base de sustentação no congresso

As alianças de Dilma têm trazido à tona sucessivas denúncias de corrupção. Essa base aliada sempre fiel ao governo no congresso são os mesmos que votam os projetos contra os interesses dos trabalhadores na Câmara e no Senado. Foi assim na questão do salário mínimo rebaixado e a recente aprovação do aviso prévio proporcional também rebaixadíssimo. Além disso, também são os indicados pelos partidos aliados ao governo que tratam de forma duríssima os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores nas empresas estatais e no serviço público. Os servidores federais e os trabalhadores dos Correios sentiram isso na pele nas suas recentes greves.

O PCdoB, que faz parte dessa base aliada, e também foi agraciado com diversos cargos no governo, não fugiu à regra. Conforme as denúncias envolvendo o Ministério dos Esportes, tudo indica que este partido seguiu a mesma lógica dos demais aliados do governo: praticar corrupção e atacar trabalhadores. Ao ter sob seu comando a Agência Nacional do Petróleo (ANP), seguiu religiosamente o calendário dos leilões de privatização dos poços de petróleo. Não bastasse isso, esse partido “chocou” ativistas de esquerda e ambientalistas, quando na discussão do código florestal, o seu deputado Aldo Rebelo, esteve na vanguarda da reforma defendida por madeireiros e latifundiários.

A equação é simples. Enquanto Dilma dá prioridade ao assistencialismo para seguir mantendo a simpatia dos mais pobres, os fiéis escudeiros dos partidos da base do governo aprovam e implementam projetos que não são do interesse dos trabalhadores e sim dos patrões.

Sempre que surge algum escândalo de corrupção envolvendo a base aliada, Dilma aparece como a chefe que não sabia de nada, mas que não compactua com isso expurgando os acusados. É assim que Dilma consegue se manter com alto índice de popularidade apesar dos ataques aos trabalhadores e as várias denúncias de corrupção envolvendo o seu governo.

Com a manutenção do PCdoB à frente do Ministério dos Esportes, fica evidente que houve uma mudança para manter tudo como estava. Sai Orlando e entra Aldo, mas “tudo vai ficar como dantes no quartel d’Abrantes”. Sempre que surge algum escândalo de corrupção envolvendo a base aliada, Dilma aparece como a chefe que não sabia de nada, mas que não compactua com isso expurgando os acusados. É assim que Dilma consegue se manter com alto índice de popularidade apesar dos ataques aos trabalhadores e as várias denúncias de corrupção envolvendo o seu governo.

Com a manutenção do PCdoB à frente do Ministério dos Esportes, fica evidente que houve uma mudança para manter tudo como estava. Sai Orlando e entra Aldo, mas “tudo vai ficar como dantes no quartel d’Abrantes”.

Fonte: <http://cspconlutas.org.br/2011/10/cai-o-sexto-ministro-de-dilma-o-quinto-por-denuncias-de-corrupcao/>

Texto (14) - sala de informática