

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luzia Alves

ESCRITA E MARGINALIDADE:

o (des)velamento do discurso de alunos do nível de ensino médio

**TAUBATÉ – SP
2010**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luzia Alves

ESCRITA E MARGINALIDADE

o (des)velamento do discurso de alunos do nível de ensino médio

Dissertação apresentada como requisito de avaliação para conclusão do curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. ELZIRA YOKO UYENO.

**TAUBATÉ – SP
2010**

A474e Alves, Luzia

Escrita e marginalidade: o (des)velamento do discurso de alunos do nível de ensino médio./Luzia

Alves .- 2010.

120f..

**Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2010.**

**Orientação: Prof^a Dr^a Elzira Yoko Uyeno, Departamento
de Ciências Sociais e Letras.**

**1. Exclusão. 2. Pobreza. 3. Marginalidade. 4. Nomeação.
5. Reflexão crítica. 6. Nome-do-Pai. I. Título.**

LUZIA ALVES

ESCRITA E MARGINALIDADE:

o (des)velamento do discurso de alunos de nível de ensino médio

Dissertação apresentada como requisito de avaliação para conclusão do curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. ELZIRA YOKO UYENO.

DATA: 26 / 02 / 2010

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a ELZIRA YOKO UYENO (Orientadora) – UNITAU

Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. CELINA APARECIDA GARCIA DE SOUZA NASCIMENTO – UFMS

Assinatura _____

Prof.^a. Dr.^a. JULIANA SANTANA CAVALLARI – UNITAU

Assinatura _____

Prof. CONRADO NEVES SATHLER – UNISAL

Assinatura _____

Prof. ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO - UFU

Assinatura _____

Aos meus estimados alunos, TODOS ELES, que desde o início de minha carreira me mostraram que é possível, sempre, fazer a diferença.

Para Marcos Aurélio, meu esposo, com quem escolhi e escolho compartilhar os desafios e as felicidades da vida; por ser meu porto seguro.

Aos meus filhos Jonas Henrique e Estela Regina, pela paciência e apoio.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Elzira Yoko Uyeno, pela acolhida e pela apresentação aos referenciais teóricos tão caros para o desenvolvimento dessa dissertação.

Às professoras Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Juliana Santana Cavallari, pela presteza e pronto atendimento na composição da banca examinadora.

À professora Graziela Zamponi, pela introdução ao universo da Lingüística.

À professora Beatriz Eckert-Hoff, pelo carisma e pela simplicidade com que nos apresentou à Análise do Discurso.

À professora Vera Batalha de Siqueira Renda, pelos momentos de acolhida durante todo processo de minha formação.

Ao professor Luzimar, que acompanha minha jornada, mesmo que à distância.

À minha sogra Nadir, pela presença constante e pelo suporte, exemplo vivo da luta pela vida.

Às minhas amigas de mestrado Mariana Filgueira e Giovana Cristina, pelo companheirismo e dedicação, e também pelas escutas em momentos difíceis.

A Deus, pelo fato de me deixar existir, simplesmente...

O VELHO DO ESPELHO

*Por acaso, surpreendo-me no espelho: quem é esse
Que me olha e é tão mais velho do que eu?
Porém, seu rosto...é cada vez menos estranho...
Meu Deus, Meu Deus...Parece
Meu velho pai - que já morreu!
Como pude ficarmos assim?
Nosso olhar - duro - interroga:
"O que fizeste de mim?!"
"Eu, Pai?! Tu é que me invadiste,
Lentamente, ruga a ruga...Que importa? Eu sou, ainda,
Aquele mesmo menino teimoso de sempre
E os teus planos enfim lá se foram por terra.
Mas sei que vi, um dia - a longa, a inútil guerra!
-Vi sorrir, nesses cansados olhos, um orgulho triste...*

Mario Quintana

O ESPELHO

"Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação".

Machado de Assis

RESUMO

ALVES, Luzia. *Escrita e Marginalidade: o (des)velamento do discurso de alunos de nível de Ensino Médio*. 119f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté -, Taubaté, 2010.

O discurso desabonador subjacente às condições mediatas de produção permite refletir se a violência e a indisciplina podem se constituir como marca desta geração escolar, que parece demonstrar falta de perspectiva, o que leva a se pensar numa transformação do laço social, fruto da *ordem do discurso* e do momento sócio histórico e ideológico. Reflexões decorrentes dessas inquietações, enunciadas por professores, desencadearam esta pesquisa, cujo objetivo é analisar as representações que alunos de nível de Ensino Médio fazem sobre pobreza, marginalidade, sobre seus colegas e sobre si. A hipótese desse estudo é que os alunos detêm uma representação que difere da representação dos professores. Inserido nesse momento sócio histórico, este estudo se dedica à análise de discurso de alunos de nível de Ensino Médio, de uma escola de rede pública da periferia da cidade de São José dos Campos, no que diz respeito à marginalização. O *corpus* de pesquisa se constitui de textos dissertativos produzidos por alunos da 2ª série do Ensino Médio sobre o que pensam da pobreza e marginalidade. Teórica e metodologicamente, a pesquisa está ancorada na Análise de Discurso de linha francesa, adotando como principais autores Pêcheux (1975), Authier-Revuz (2004), Orlandi (1999), conceitos da Psicanálise, em Lacan (1966/1996), Lesourd (2004), Miller (1997) e conceito da filosofia de Foucault (1969/1995a) e Agamben (2002), e da sociologia de Becker (1963/2008). Resultados revelaram um discurso heterogêneo, afetado, por um lado, pela memória discursiva, segundo a qual se associa pobreza à marginalidade, (con)fundindo exclusão social com criminalidade, especificamente com envolvimento e uso de entorpecentes e; por outro lado, quando se refere a colegas/amigos, o discurso dos alunos produz um efeito de sentido de marginalidade, que não é o da transgressão. O discurso apresenta, ainda, marcas discursivas condizentes ao que se podem caracterizar como constitutivas de sujeitos do desejo, marcas do Nome-do-Pai.

Palavras-chave: exclusão; pobreza; marginalidade, Nome-do-Pai; nomeação.

ABSTRACT

ALVES, Luzia. Writing and Marginality: The (un)veiling of the speech of students at high school. 119f. Dissertation - Post-graduate degree in Applied Linguistics, University of Taubaté - Taubaté, 2010.

The speech derogatory underlying conditions mediate production to reflect the violence and indiscipline can be constituted as a mark of this school generation, which suggests a lack of perspective, which leads us to think of a transformation of the social bond, the result of the order of discourse and moment of historical and ideological partner. Reflections from these concerns, described by teachers, launched this research, aiming to examine the representations that students at the school do about poverty, marginalization, on his colleagues and of themselves. The hypothesis of this study is that students have a representation that differs from the representation of teachers. Uploaded social history at that time, this study focuses on discourse analysis of students at high school, a public school in the outskirts of Sao Jose dos Campos, in relation to marginalization. The body of research is composed of argumentative text produced by students from 2nd grade of high school about what they think of poverty and marginalization. Theoretically and methodologically, the research is anchored in Discourse Analysis of the French line, having as main authors Pêcheux (1975), Authier-Revuz (2004), Orlandi (1999), concepts of psychoanalysis, Lacan's (1966/1996), Lesourd (2004), Miller (1997) and concept of the philosophy of Foucault (1969/1995a) and Agamben (2002), and the sociology of Becker (1963/2008). Results of corpus analysis revealed a heterogeneous discourse, affected on the one hand, the discursive memory, that poverty is associated with marginality, (with) merging social exclusion with crime, specifically with the involvement and use of drugs and on the other hand when referring to colleagues / friends, the students' discourse produces an effect of sense of marginality, which is not the transgression. The speech also presents discursive marks consistent to what can be characterized as constituting the subject of desire, marks the Name of the Father.

Keywords: exclusion, poverty, marginalization, Name of the father; appointment.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	10
CAPÍTULO 1: Sobre a Análise de Discurso Francesa	
1.1. Um percurso histórico até a Análise de Discurso de linha francesa.....	15
1.2. A Análise de discurso de linha francesa.....	18
1.3. Discurso e Sujeito.....	19
1.3.1. Modos de objetivação sócio-histórica: O <i>Sujeito Infame</i> , a <i>vida nua</i> e o <i>outsider</i>	30
1.3.2. Modos de subjetivação do sujeito no/do discurso	38
1.3.3 Escrita de si em Foucault e a escrita/inscrita em Lacan.....	39
1.3.4 Lacan e o Nome-do-Pai	42
CAPÍTULO 2: Condições de produção do discurso e Procedimentos metodológicos	
2.1. Condições amplas de produção do discurso: pobreza, marginalidade e exclusão.....	46
2.1.1. Acontecimento: Pobreza x marginalidade e a escrita histórico-social do ilícito.....	49
2.1.2. Exclusão social e efeitos de sentido da pobreza: nomeação, fruto das desigualdades sociais.....	51
2.2. Família, adolescência e escola.....	55
2.2.1. Adolescência: a contradição realizada e a constituição do adolescente como sujeito do desejo.....	57
2.2.2. Ética e moral nos PCN: abordagem do tema transversal	61
2.2.3 Procedimentos metodológicos: coleta de dados, sujeitos e composição de <i>corpus</i>	66
CAPÍTULO 3: Representação de si e do outro: (des)velando o discurso escrito de adolescentes	
3.1 Representação dos adolescentes.....	69
3.2 Resilientes, porque sujeitos do desejo.....	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....109

REFERÊNCIAS.....113

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS¹

A violência e a indisciplina parecem constituir as marcas generalizadamente atribuídas a esta geração escolar, às quais são associadas ao desinteresse pelo conhecimento escolar, resistência à regras e quebras hierárquicas. Incidentes dentro dos muros das escolas ou nas suas imediações em que alunos se agridem verbal e fisicamente, alunos que, da mesma forma, agridem professores e, em casos extremos, levam a atentar contra vidas alheias, têm frequentado os jornais de grande circulação e têm preocupado não só a comunidade escolar como a sociedade em geral. Chega-se a enunciar, inclusive, que algumas escolas teriam passado a se constituir como um espaço em que o direito civil, que deveria assegurar a garantia da integridade física e que constitui a prerrogativa de uma sociedade civilizada não é preservado.

Escolas cujos funcionamentos regulares são suspensos sob ordens de chefes do tráfico de entorpecentes também fazem parte das notícias de jornais. A apreensão de armas e de entorpecentes em algumas escolas também preenche as colunas de jornais reservadas à violência. Nas colunas destinadas a assuntos escolares, ratificam-se as características de desinteresse pelo conhecimento escolar, resistência às regras e quebra hierárquicas e, como não poderia deixar de ser, suas consequências como o baixo rendimento escolar dos alunos brasileiros e a elevada taxa de evasão escolar. Esse cenário parece evidenciar que a virulência da violência social, característica de algumas regiões de grandes centros urbanos, atingiu a Escola.

Essa visibilidade que é conferida ao cotidiano escolar poderia levar indevidamente à conclusão de que, nas escolas particulares e destinadas a uma parcela da sociedade economicamente privilegiada, os alunos não apresentam desinteresse pelo conhecimento escolar, muito menos resistência

¹ Esta dissertação se insere no Projeto UNITAU/CNPq: "Subjetividades e identidades: efeitos de (d)enunciação", sob coordenação da Prof^a. Dra. Elzira Yoko Uyeno (UNITAU); insere-se, também, no Projeto de Pesquisa Temático "Vozes Infames", sob coordenação da Prof^a Dra. Maria José de R. F. Coracini que, por sua vez se insere no Projeto de Pesquisa Latino-americano "Pobreza na América Latina".

às regras e dificilmente quebram hierarquias. Embora, inegavelmente, se considere que o quadro de descaracterização do espaço escolar próprio da escola pública de níveis básicos seja mais visível, as escolas particulares também apresentam no quadro discente alunos com essas características.

O que parece atenuar esse quadro são medidas especiais por elas adotadas, medidas essas que incluem a exigência do ressarcimento do dano material causado à escola, a recusa de alunos cujos currículos apresentam algumas evidências que os caracterizariam como indesejáveis e a exclusão do quadro discente dos alunos que apresentem riscos para a preservação de suas imagens institucionais.

Ainda que se possa argumentar que tais medidas constituem uma forma de inserir o adolescente na vida adulta, das quais essas medidas são constitutivas – o que não é uma inverdade –, o que motivou o tema desta dissertação foi compreender a vida escolar dos alunos que não têm acesso a essa forma de argumentação para a sua inclusão no mundo simbólico. Assim, mesmo ainda que não o assuma como central, esta dissertação leva em consideração o discurso da inclusão.

A Educação, afetada pelo discurso hegemônico da inclusão, para a qual nem mais se enunciam justificativas, vê-se perpassada pelo discurso da inclusão dos “diferentes”², principalmente no que se refere às escolas públicas, cuja clientela é, em sua maioria, oriunda das áreas periféricas das cidades, onde as desigualdades sociais são mais evidentes.

No espaço escolar da rede pública, no intervalo entre as aulas, em conversas informais nas salas de professores, é muito comum se ouvir discursos dissonantes sobre a validade da inclusão. Professores comentam sobre a dificuldade que encontram em motivar os alunos à participação efetiva na construção do conhecimento³. Na maioria das vezes, ouvem-se comentários como “O aluno não aprende porque os pais não acompanham o rendimento escolar”, ou então, “Os pais já não ensinam mais nada aos filhos. Deixam todo o trabalho para a escola”, ou ainda, “Aquela sala é apática, desinteressada. Já tentei de tudo e não sei mais o que fazer” e, por fim, “Para

² A classificação de *diferentes*, neste trabalho, segue a concepção de Skliar (2006) e Becker (2008) entre os que podem e os que não podem ser incluídos, numa construção sócio-histórica e culturalmente estabelecida: diferença étnica, cultural, religiosa, da condição social, de marginalização diante da hegemonia social.

³ A concepção de construção de conhecimento vista pelos professores como conhecimento acadêmico.

que insistir em motivá-los, sendo que já sabemos qual o futuro que eles terão”? Pressupõe-se que o que desencadeia essa confluência é que esses profissionais encontram dificuldades na realização do discurso da inclusão.

Desses comentários, voltou-se à atenção ao último, por ser perceptível que não se limitava ao espaço escolar, sendo proferido também pela comunidade local, o que sugeria certo determinismo social, sobretudo por essa escola ficar localizada em área considerada bastante violenta, objeto de denúncias de tráfico e de transgressões de toda ordem.

Embora essas inquietações se evidenciem mais no espaço escolar, elas não se restringem a ele. Nota-se que a tradição ética ocidental se vê instigada a responder a uma nova realidade. Considerando que as mudanças tenham sempre ocorrido, parece que as mudanças na sociedade contemporânea se fazem em velocidade sem precedentes e solicitam reflexões sobre os novos padrões de convivência e de formação familiar para os quais demandam novas/outras abordagens, com vista ao desenvolvimento da cidadania, aqui entendida como gozo dos direitos civis, políticos e econômicos.

Reflexões decorrentes dessas inquietações, enunciadas por professores da rede pública de ensino de nível básico, foram indispensáveis para a motivação desencadeadora desta pesquisa. O desenvolvimento de temas transversais então foi adotado como método para conhecimento daquilo que pensavam os alunos, tendo como objetivo o desenvolvimento de valores e de cidadania, que já é uma prerrogativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tendo estabelecido o tema, passa-se a relatar o delineamento do problema que deu origem a esta dissertação. Tendo vindo de uma cidade próxima, não nos pareceu que os alunos fossem tão afetados por seu entorno de violência, como o discurso dos professores “da casa” faziam pressupor.

A hipótese levantada é que as representações feitas pelos professores sobre os alunos poderiam diferir das representações que os próprios alunos poderiam deter sobre de si e sobre o seu entorno.

Estabelecida a hipótese, o presente trabalho tem, como objetivo geral, contribuir para a formação de professores no que diz respeito às representações sócio-históricas, no sentido de suscitar reflexão sobre o papel do professor como formador de opinião, e como objetivo específico analisar o

discurso de alunos de nível de Ensino Médio de uma escola pública estadual da periferia da cidade de São José dos Campos, tendo como foco as representações que esses alunos fazem da realidade que os circunda, no sentido de, ao lhe atribuir voz, conferir se o discurso produzido por esses alunos coincide com o que é falado sobre ele, e como esse discurso afeta a prática pedagógica e a representação que ele tem de si mesmo.

Mais especificamente, verificar nas produções textuais desses alunos: a representação que os alunos pesquisados fazem de pobreza; a representação que os alunos pesquisados fazem da marginalidade; a representação que os alunos pesquisados fazem de seus colegas; a representação que os alunos pesquisados fazem de si mesmos.

Assume-se, para empreender essa análise, os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, em sua terceira fase, por se entender que, mesclando formações discursivas, pode-se perceber que o discurso dos alunos pesquisados está imbuído de ideologias de grande importância para o entendimento da sociedade contemporânea. Nesses termos, procura-se rastrear na materialidade linguística o imaginário desses alunos, as condições de produção e seu atravessamento pelo momento sócio-histórico e, portanto ideológico.

Como referenciais teóricos da Análise de discurso de linha francesa, buscou-se apoio em Foucault (2008; 2004; 2001; 1997; 1995b; 1994; 1987), em Authier-Revuz (2004), e em conceitos da Psicanálise lacaniana, e em inserções dos pensamentos filosóficos e sociológicos de Agamben (2002) e Becker (2008), respectivamente.

Outros estudos realizados sobre o assunto, na Universidade de Taubaté, podem ser consultados em Arice (2008), em Silva (2009) e em Souza (2008). O primeiro refere-se à dissertação de mestrado, e os dois últimos, a trabalhos de conclusão de curso de graduação, todos sob orientação da professora Elzira Yoko Uyeno. Também há estudos de temática semelhante em Almeida (2007) e Brioli (2009), pertencentes à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, sob orientação da professora Celina Nascimento.

Para efeito de um balizamento facilitador da leitura, esta dissertação se apresenta dividida em quatro capítulos, além de considerações introdutórias e das considerações finais.

Inicialmente, apresenta-se um panorama geral da Análise de Discurso de linha francesa, que norteará as análises, no primeiro capítulo. No segundo capítulo, contemplam-se os fundamentos sobre a construção histórica e lingüística dos conceitos “marginalidade e *pobreza*”; no terceiro capítulo, tratam-se dos procedimentos metodológicos e das condições de produção de discurso desses alunos e, finalmente, no quarto capítulo, abordam-se as representações de alunos da 2ª série regular de nível médio, a partir do discurso escrito desses adolescentes.

Isto posto, passa-se as discussões pertinentes ao Capítulo I.

CAPÍTULO I

Sobre a Análise de Discurso Francesa

Neste capítulo, apresentam-se a Análise do Discurso Francesa (doravante ADF⁴) e conceitos que lhe são pertinentes e demandados pelo *corpus* de pesquisa, e que fundamentaram o presente estudo, a saber: Sujeito, Ideologia, Formação Discursiva (FD), Memória discursiva (MD) e Inconsciente.

Procurou-se apresentar um panorama do que é a Análise de Discurso de linha francesa, bem como conceitos filosóficos, presentes em Foucault e Agamben; sociológicos, em Becker; e conceitos psicanalíticos, em Lacan.

A abordagem desses conceitos de áreas alheias à da Linguística Aplicada se faz necessária, em virtude da demanda do *corpus* de pesquisa e, oportuna, por esses autores dialogarem com a ADF.

1.1 Um percurso histórico até a Análise de Discurso de linha francesa

A Análise do Discurso tem sua criação em passado bastante recente, enquanto uma perspectiva inserida na área da Linguística e da Linguística Aplicada. Apenas para que se analisem os pontos de deslocamento da Análise do discurso, apresenta-se um quadro geral das teorias que a precederam.

Assim, inicia-se a apresentação pelo Saussurianismo (ILARI, 2005) cuja metáfora básica é a noção de valor, fixado a partir da situação recíproca da língua ou do equilíbrio de termos complexos que se condicionam reciprocamente. Essa noção é compreendida por uma série de distinções teóricas e decisões que a preparam, dentre as quais a distinção entre língua e fala, entre a forma e substância; a pertinência e as noções de significante, significado e signo (ILARI, 2005, p. 64). Daí o entendimento de que o valor linguístico se dá distintivamente pela diferença. Ressalta-se a arbitrariedade do signo, que se define por oposição à motivação e por iconicidade.

⁴ Assume-se a codificação da Análise de Discurso de linha francesa como ADF, para efeito de diferenciá-la de outra vertente da Análise de Discurso, a Análise de Discurso Crítica, como será melhor explicitada neste capítulo.

O Saussurianismo propõe estudos sincrônicos da língua por valorizar nela tudo o que é sistemático, conferindo a esses estudos posição de primeiro plano. Nesse sentido, chega-se a mais importante das oposições saussurianas: sistemas e seus possíveis usos (op. cit., p. 65).

Como consequência desse postulado saussuriano, houve uma separação entre a dimensão social e individual do funcionamento da língua; tratamento distinto para o sistema e seus usos e oposição clara aos episódios comunicativos historicamente realizados. Essa separação que produziu toda uma tradição pela qual se retirou o sujeito da fala será questionada pela AD.

Em seguida, apresenta-se a Escola Linguística de Praga, cujo foco é a Fonologia e que tem como representantes Troubetzkoy, Roman Jakobson, que transitou por vários campos, deixando contribuição original, desde a fonologia até a linguagem da poesia, desde a aquisição da linguagem dita "normal" até a patologia lingüística, bem como Wilhem Mathesius (op.cit. p. 75).

Estes linguístas influenciaram outros linguístas da Escola de Praga e desenvolveram uma concepção de comunicação mais rica, que levou a perspectiva da análise conhecida como *Perspectiva Funcional da Sentença*, em outras palavras à concepção dinâmica da comunicação (op. cit., p. 69).

O dinamismo comunicativo se distribui de maneira desigual nos enunciados e comporta uma parte menos dinâmica - o tema - e uma parte mais dinâmica - o rema. Essas duas funções comunicativas são autônomas em relação às funções sintáticas do sujeito e do predicado (op. cit., p. 73).

Como se pode observar, embora se considere que a comunicação seja produzida pelo sujeito, a ênfase está no produto e não no sujeito produtor.

Outra escola de linguística estrutural foi a *Glossemática*, cujos expoentes são Hjelmslev, Viggo e Bröndal. Hjelmslev (1953) procurou caracterizar as relações pelas quais as línguas se estruturam, do ponto de vista lógico, atribuindo atenção particular às relações entre as unidades nos vários níveis de análise. O par terminológico sintagma e paradigma e a variedade de relações entre eles é objeto de tipologia exaustiva. No Brasil, a Glossemática ficou conhecida como *Análise Composicional*.

Descendentes do Saussurianismo e com fortes contatos com o Círculo de Praga e Copenhague, André Martinet (1969) apresenta o *Funcionalismo*, que é menos marcado do ponto de vista do conceito. Atribui-se ao funcionalismo

de Martinet a importância do princípio da economia, pela qual se desenvolveu a fonologia diacrônica (op. cit., p. 75).

Quanto ao estruturalismo americano, a preocupação foi analisar as línguas dos indígenas da América do Norte descritivamente, por meio da gramática, procurando evitar a interferência dos conhecimentos dos lingüistas.

Os lingüistas americanos não se reconheceram como saussurianos e têm como referência intelectual Leonard Bloomfield (1933). Têm interesses diversificados e preconizam a constituição de um *corpus* de sentenças ou textos de uma língua. É aqui que aparecem dois momentos de representação da língua: o morfema e o fonema, e que a análise do *corpus* pode ser mediada. Seus estudiosos mais dedicados foram Boas, Sapir, Bloomfield (1933) e Harris. Para Boas (1940)⁵ a língua tem estrutura peculiar e por isso é impossível aplicar a gramática de uma língua em outra.

Bloomfield (1933) esforçou-se para tornar a lingüística uma disciplina autônoma e científica. Ele rejeita a abordagem direta dos dados e sua mensuração. Harris (1951) defende a gramática não conteudista, em que tudo se distribui caoticamente e entram em determinados ambientes sintáticos e em outros não (op. cit., p. 79) e será fonte de inspiração para que a formulação das primeiras abordagens discursivas que darão origem à AD.

O Estruturalismo, no final dos anos 60, apresenta no hemisfério norte, sinal de esgotamento e começa a receber críticas como as de Émile Benveniste (1976), que afirma ter o Estruturalismo ignorado o papel do sujeito na língua. Ele acredita que “os fenômenos não são explicáveis fora de uma referência à fala e aos diferentes papéis que os falantes assumem na interlocução” (BENVENISTE, 1976, p. 286). Esse resgate do sujeito em relação à fala constituirá outro elemento fundamental para a formulação da AD.

Para Eugênio Coserius, também crítico do estruturalismo, a sincronia é ficção, pois o velho convive com o novo e é fruto de diferentes momentos da história. Coserius propõe a pancrônica, uma instância operacional e psicologicamente mais real que a própria língua: a norma (ILARI, 2005, p. 81).

⁵ cf. obra *Raça, Linguagem e Cultura*.

Surge nesse emaranhado de sentenças a crítica de Pêcheux, fundador da Análise de Discurso de linha francesa. Ele afirma que ao ignorar a parole (fala), o estruturalismo inviabilizou estudos textuais e sentidos dos textos. O autor salienta ainda a representação equivocada de liberdade lingüística defendida pelos estruturalistas.

Dessas críticas, perceberam-se três traços entendidos como problemas para o Estruturalismo: seu caráter anti-historicista, anti-idealista e anti-humanista (op. cit., p. 82).

Assim, surge a Análise de Discurso de linha francesa, cujo enfoque é dado ao discurso sócio historicamente construído.

1.2 A Análise de discurso de linha francesa

Nesse cenário conturbado em que a Lingüística se instituía como ciência é que a Análise de Discurso de linha francesa (ADF) surgiu, a partir de estudos lingüísticos e, por isso, teve forte base estruturalista. Seu objeto de estudo, porém, não é a língua, mas o discurso, em sua especificidade de um discurso que se encontra inserido, mergulhado no âmbito social e envolve questões de natureza não estritamente lingüísticas.

A ADF engloba três áreas de conhecimento, a saber: a) materialismo histórico: como teoria das formações sociais e suas transformações; b) lingüística: como teoria dos mecanismos sintáticos dos processos de enunciação e; c) teoria do discurso: com teoria da determinação da história dos processos semânticos. Pêcheux considerava, ainda, que essas três áreas eram perpassadas pela Psicanálise.

Dois grandes vertentes vão influenciar a ADF: do lado da ideologia, os conceitos de Althusser, e do lado do discurso, as idéias de Foucault. É sob a influência, sobretudo, desses dois teóricos que Michel Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, à época, e se tornou conhecido como o fundador da AD que viria a se tornar a ADF, inicialmente elabora seus conceitos.

A ADF pautou-se na análise de enunciados lingüísticos, numa primeira fase, na qual Pêcheux (1975/1998)⁶ adota, para elaboração de sua teoria, a denominação de “maquinaria discursiva”, baseada em estudos saussurianos e entendida como um conjunto de discursos produzidos em um certo *momentum*.

Depois, na segunda fase, tomou emprestado o termo “formação discursiva” do filósofo Foucault, após notar a impossibilidade de se conceber uma maquinaria estrutural fechada em si mesma.

Por último, observou que não era possível pensar em uma homogeneidade quanto à noção de condições de produção de um discurso, por ter percebido que essas condições determinavam efeitos de sentidos que remetiam a certas formações discursivas. É dessa desconstrução⁷ do conceito de “maquinaria discursiva” que Pêcheux concebe o que é conhecida, hoje, como Análise de Discurso de linha francesa em sua terceira fase, na qual o já pressuposto atravessamento por uma teoria da subjetividade de origem psicanalítica ganha proeminência.

Com base na proposição de Milner (1995) que retira de Lacan o conceito de *lalangue*, Pêcheux (1969/1990) postula que não se é possível conceber uma teoria de interpretação que desconsidere a existência de um real da língua que não cessa de se manifestar.

O deslocamento promovido pela ADF produz a impossibilidade de se separar o sujeito de seu discurso, devido à consideração da determinação sócia histórica e, portanto, ideológica e ainda psicanalítica do discurso, cujo caráter constitutivo se apresenta a seguir.

1.3 Discurso e Sujeito

O discurso, objeto da ADF, em sua especificidade, é produto do social e, como tal, envolve questões de natureza não estritamente lingüística. Ele é, ainda, perpassado pela Psicanálise e não há como pensá-lo isolado do sujeito.

⁶ As citações referentes a Pêcheux apresentarão ano de primeira publicação, seguido do ano da edição consultada.

⁷ Termo utilizado por Jacques Derrida.

Pêcheux (1975/1998), ao analisar o discurso, percebendo a existência de uma relação entre sujeito e seu discurso, é levado a postular que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes correspondem.

O autor justifica a necessidade da articulação entre o materialismo histórico e a psicanálise fundamentando que o recalque inconsciente (LACAN, 1998) e o assujeitamento ideológico (FOUCAULT, 2005) estão materialmente ligados no processo de linguagem.

Expoente e representante dos estudos em ADF no Brasil, Eni P. Orlandi (2005) assegura que a ADF, a partir da postulação bakhtiniana de que todo signo é simbólico, isto é, investido de um sentido que lhe é exterior e, portanto, ideológico, visa a compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele se investe de significância para e por sujeitos.

A partir dos postulados de Pêcheux, a autora afirma que o discurso traz a exterioridade para o interior da língua, e é atravessado pela História e pela Ideologia. Assim sendo, a escolha lexical e seu uso revelam a presença de ideologias e também de diferentes discursos que representam a posição de grupos de sujeitos sobre um mesmo assunto. A significação é algo produzido historicamente pelo uso e o discurso provoca efeitos de sentido entre locutores posicionados em diferentes perspectivas (ORLANDI, 2005).

Por assim dizer, o que se pode observar de toda essa tessitura é que o discurso é construído sócio-historicamente, é perpassado pela psicanálise, e não há como se ter um controle sobre tais discursos, uma vez que os sujeitos são marcados por outros discursos que não os seus.

Embora o sujeito pense que controla o seu dizer, na verdade, está, a todo tempo, acometido pela formação discursiva na qual fora inserido desde antes de seu nascimento, portanto é marcado sócio-historicamente, por um lado; por outro, é falado pelos pais, antes de seu nascimento e, portanto é psicanaliticamente marcado já que se constituiu na/pela linguagem à sua revelia.

E nesse sentido, Foucault (2008a, p. 5) inicia seu livro *A Ordem do Discurso* (2008), afirmando que “Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo”, antecipando ao leitor como se dá o processo de constituição do sujeito na/pela linguagem.

Ressoando o afirmado por Foucault, Orlandi explicita que o “dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 1999, p. 32). Assim, o sujeito se constitui nas/pelas formações discursivas (FD) nas quais está inserido.

A noção de *formação discursiva* aparece ao lado da noção de *heterogeneidade* do discurso, lugar onde o sujeito se identifica e os sentidos do discurso são historicamente dados. Essa noção da FD foi construída a partir de contribuições de Foucault, Pêcheux e Authier-Revuz.

A *formação discursiva* determina o dizível e o não-dizível. Cada *formação discursiva* tem em seu interior discursos de diversas outras formações discursivas. Assim sendo, o dito no interior de um já-dito, um interdiscurso, é sempre o lugar do acontecimento de um outro discurso, e a heterogeneidade está na sua origem. A mediação desse dito é realizada pela linguagem e ganha suporte na *formação discursiva* na qual o sujeito se insere.

De acordo com Orlandi, o sentido de uma palavra, é construído na formação discursiva, não havendo como existir por si só. Authier-Revuz corrobora o dizer de Orlandi, ao enfatizar que

o sentido das palavras depende das formações discursivas na qual o sujeito está inserido, das memórias que constituem o já-dito, que autorizam certos sentidos e desautorizam outros tantos. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193)

Nesse sentido, torna-se imprescindível à ADF o deixar-se perpassar pela Psicanálise, pois de acordo com o postulado de Lacan, com a entrada no campo da linguagem, opera-se uma divisão subjetiva no aparelho psíquico que se marca na própria fala enquanto materialização da linguagem: ao falarmos, dizemos mais do que supomos dizer, pois na fala se inscreve um saber inconsciente.

Sendo assim, é possível corroborar, por meio da afirmativa pecheutiana que

os significantes aparecem dessa maneira não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi ‘sempre-já’ desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante; o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente, está ‘sempre-já’ desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no non-sense do significante (PÊCHEUX, 1998, p. 163).

Nesse caso, o que se pode observar é que os sentidos derivam de uma memória discursiva da qual o sujeito não se dá conta. Vale dizer que é no campo da memória que se atualizam os enunciados.

Segundo Aristóteles, “é da memória que os homens derivam a experiência, pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito de uma única experiência” (Metafísica, I, 1).

A memória discursiva preconiza a possibilidade de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações. A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos (MARIANI, 1996), que são (des)velados na/pela linguagem.

Courtine & Haroche (1994) afirmam que a linguagem é o tecido da memória. Há uma memória inerente à linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Por isso o sujeito toma como suas as palavras da voz do outro que se produz no interdiscurso, e evoca a voz da memória que se manifesta de forma diversa em discursos distintos (Orlandi, 1993).

É do conceito de memória discursiva que Pêcheux (1998) estabelece a noção de *interdiscurso*, que ele define como memória discursiva, um conjunto de já-ditos que sustenta todo dizer. De acordo com esse conceito, os sujeitos estão filiados a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos de sentido por meio da ideologia e do inconsciente. O *interdiscurso* está articulado ao complexo de formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente.

Nesse sentido, é necessário refletir a partir de uma “concepção de sujeito, múltiplo, em constituição, em processo de formação”, a partir da admissão de que “não está separado de seu percurso histórico, seu percurso de vida” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 48).

Eckert-Hoff (2008) corrobora a postulação de Pêcheux (1975/1998), segundo o qual os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes pelas formações discursivas e não se dão conta dessa interpelação, em virtude de o

recalque inconsciente e do assujeitamento ideológico se materializarem pelo discurso.

Portanto, há que se admitir que as verdades sejam sócio-historicamente construídas e que, embora os sujeitos tenham tentado controlar a si mesmos e impedir a disseminação “dos efeitos de sentidos provocados pelo dizer do outro, não conseguiram controlar a transformação do já-dito em acontecimento”, conforme afirma Foucault (2008b).

Por assim ser, é “impossível conceber o sujeito autônomo, desideologizado”, como também é impossível concebê-lo como “totalmente submisso, assujeitado”. Essas considerações surgiram daquilo que se pode definir como ideologia (OLIVEIRA, 2000, p. 193).

O conceito de ideologia surgiu no fim do séc. XVIII e início do XIX, e significava o estudo das origens e da formação das idéias, diferentemente do sentido abordado pela ADF. Entretanto, o que nos interessa é a acepção de Althusser, apropriada da teoria crítica formulada por Marx em *A Ideologia Alemã* e da teoria do inconsciente de Freud.

Althusser apresenta o conceito de ideologia, adotada pela ADF, por autores como Pêcheux, Authier-Revuz: uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as reais condições de existência (ALTHUSSER, 1985, p. 85) e que tem uma existência material (ALTHUSSER, 1985, p. 89).

Ainda sobre ideologia, afirma Althusser (1985, p. 97), “aqueles que estão dentro da ideologia, se pensam, por definição, como fora dela: é um dos efeitos da ideologia a negação prática do caráter ideológico da ideologia, pela ideologia”.

Pêcheux adota o conceito de ideologia de Althusser e salienta que essa conceituação está no fato de as relações de produção se dar entre “homens”. A ideologia não é propriedade de uma classe específica em detrimento de outra(s), sua estrutura se apresenta por meio da história de forma imutável, eterna, daí o ser humano ser, necessariamente, um ser ideológico.

Por isso, o discurso se modifica de acordo com os momentos e os lugares de enunciação do sujeito. Esse sujeito é, assim, dividido desde sua constituição e só tem acesso a parte do que diz. Ele é pensado discursivamente como posição entre outras; ele não tem acesso direto à

exterioridade que o constitui, estando preso às redes de filiações de sentidos e nos efeitos de relação de linguagem com o mundo.

Essa dispersão do sujeito, que se materializa nas várias vozes decorrentes das posições enunciativas que o sujeito pode ocupar, vozes essas que podem ser encontradas no discurso ou acontecimento discursivo e que, conforme Pêcheux (1975/1998), os sentidos em um acontecimento discursivo são pensados como efeito da presença do interdiscurso, em decorrência da memória discursiva que direciona o dizer.

Essa memória discursiva diz respeito a um dizer cristalizado na/pela história, cuja origem se perdeu e é repetido pelo falante que o faz sem perceber que não é seu. Assim, quando enuncia, o sujeito o faz sob dois esquecimentos, a saber: o esquecimento número um e o esquecimento número dois.

Segundo Pêcheux (1975/1998), o esquecimento 1 recebe a terminologia de “*esquecimento ideológico*” ou “interdiscursivo”, segundo o qual, ao enunciar, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz, sem se dar conta que ele retoma os sentidos preexistentes. O esquecimento 2 é da “ordem enunciativa”, também chamada “ordem intradiscursiva” e produz, nos indivíduos, a ilusão de que o discurso que ele profere reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade, produzindo a ilusão de sentido literal. Esses esquecimentos contribuem para que o sujeito tenha a ilusão de que seu discurso é original (primeira ilusão) e que tem significado único (segunda ilusão). Pêcheux as denomina como *ilusões discursivas*.

Na primeira ilusão, o esquecimento é inconsciente e o discurso se caracteriza pelo já-dito; sua originalidade se apresenta apenas na situação de enunciação ou em novas condições de produção. Na segunda ilusão, o sujeito imagina o discurso unívoco, havendo apenas uma interpretação possível por todos os interlocutores. O sujeito se esquece de que não há um controle sobre a linguagem e que ao enunciar deixa escapar significados outros.

Tais esquecimentos, necessários para que o falante enuncie, permitem as interlocuções nas relações sociais e produzem os efeitos de sentidos entre interlocutores que decorrem do jogo de imagens e do jogo discursivo.

Todo discurso é sustentado por um jogo de imagens, ou seja, a imagem que o outro tem em um determinado contexto para dizer dessa forma que faz:

quem eu imagino que sou neste contexto, a imagem que o outro tem de mim no contexto, e a imagem que tenho do referente. Transpostos para o contexto escolar, é a imagem que o aluno faz do que seja professor (IA(B)) e a imagem que o aluno faz do que seja aluno (IA(A)), por um lado, e a imagem que o professor faz do que seja aluno (IB(A)) e do que seja professor (IB(B)), por outro, e o que ambos imaginam o que seja o referente (IAB(R)), isto é, o conteúdo escolar a ser estudado que constituem a relação escolar (UYENO, 1995).

É em razão das determinações sócio-históricas e, como tais, mais distantes e das determinações imaginárias discursivas e, como tais, mais próximas, que o locutor da ADF é um sujeito heterogêneo.

Conforme Authier-Revuz (2004), essa heterogeneidade é “constitutiva” do sujeito, pois deve ser pensada como condição de existência dos discursos e dos sujeitos. A heterogeneidade pode também ser “mostrada”, na qual a voz do outro se apresenta explícita no discurso do sujeito e pode ser identificada na materialidade lingüística. Cabe, portanto, acrescentar como elemento de reafirmação da tese de heterogeneidade, as idéias básicas de Authier-Revuz.

O termo *heterogeneidade discursiva* (HD) é utilizado pela ADF para destacar que todo discurso é atravessado pelo discurso do outro e por outros discursos. Esses discursos mantêm relações entre si, que podem ser de contradição, de dominação, de confronto, de aliança e/ou complementação.

Authier-Revuz (2004) distingue duas ordens de heterogeneidade: (1) *heterogeneidade mostrada* no discurso, a qual pode se manifestar no discurso por intermédio de glosas, atos falhos, erros, esquecimentos, chistes, hesitações, gafes, lapsos de fala, de escuta, de escrita, de leitura. Essa heterogeneidade mostrada se realiza como heterogeneidade *marcada* (explícita) e heterogeneidade *não-marcada* (representada). A heterogeneidade não-marcada é de ordem discursiva, e não pode ser apreendida em sua materialidade lingüística; e (2) *heterogeneidade constitutiva*, na qual todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”.

É nesse sentido que a autora postula que a heterogeneidade do discurso tem as duas dimensões metaenunciativas: 1) a representação do não-um, como “estratégias comunicacionais”, marcadas pela precaução, correção,

distanciamentos, e outros, e 2) manifestação não intencional do dizer, quando a negociação de um modo de denegação do jogo do não-um e as não-coincidências alteram o dizer e o local do sujeito falante (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 84). Esses discursos se articulam com a teoria do descentramento do sujeito proposta por Lacan.

Em Uyeno (2008, p. 238), a partir de Lacan, pode-se ler que o inconsciente é o lugar onde são guardadas as determinações do sujeito, lugar de designação do conjunto de determinações que regem a vida do sujeito.

Lacan postula que não há acesso ao inconsciente, porquanto ele escapa ao sujeito, por ser um saber que o sujeito ignora; um saber que não se aprende, mas que a todo o momento se faz presente, e que se identifica apenas pelo Imaginário, em sua especificidade lacaniana. A identificação em Lacan se situa numa instância psíquica que ele nomeia como o Outro.

Por isso, esse Outro (eu - como instância psíquica), refere-se a uma posição simbólica, a um lugar onde o discurso familiar constituiu o sujeito: uma posição originária onde o sujeito foi visto, percebido, amado, desejado; ou não visto, não percebido, não amado, não desejado. Em suma, o Outro é aquele que me vê, aquele que sabe de mim, aquele a quem eu pergunto e ele responde sobre as minhas coisas. O Outro revela uma posição simbólica de onde o sujeito se escuta e se vê.

Não se trata de um Outro concreto ou de um outro especular, que revela apenas como o sujeito se vê no momento, mas está na origem do sujeito do inconsciente, cunhado no momento inicial de sua formação, a que Lacan denomina *estádio de espelho*.

O que Lacan (1998) denomina como *o estágio de espelho* se refere a um acontecimento: “um bebê, diante do espelho, supera os entraves de apoio, para sustentar sua postura mais ou menos inclinada e resgatar, para fixá-lo, um aspecto instantâneo da imagem” (LACAN, 1998a, p. 96), ou seja, o *estádio de espelho* pode ser compreendido como *uma identificação*, a transformação produzida pelo sujeito quando ele assume uma imagem que, nessa primeira fase, pode ser indicada nos *escritos* pelo termo *imago*.

Nessa imagem especular ainda mergulhada na impotência motora que o bebê manifesta nesse estágio de *infans*, a matriz simbólica em que o *eu*⁸ aparece antes de objetivar a identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua sua função de sujeito. Essa forma do *eu* é designada como [eu] *ideal*, cujo efeito é obtido pela simples colocação do indivíduo ao alcance do campo de reflexão do espelho.

Nesse sentido, *O estádio de espelho* revela a função da *imago*, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade. Acontece que no homem isso ocorre de maneira alterada e é traída pelos sinais de mal-estar e pela falta de coordenação motora.

O estádio de espelho é um drama precipitado por um impulso interno da insuficiência para a antecipação, “e que fabrica para o sujeito, apanhado pelo engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade” (LACAN, 1998a, p. 99).

No momento em que se conclui o *estádio de espelho*, inaugura, pela identificação com a *imago* do semelhante, liga-se o [eu] a situações socialmente elaboradas, marcando a passagem do [eu] especular para o [eu] social. Entretanto, o que o sujeito tem é apenas a imagem do Outro.

Lacan (1998) alerta sobre a possibilidade de o sujeito acreditar que esse Outro existe, que ele é real, pois, com isso ele passa a concretizar as suas relações e deixa de perceber que elas são tecidas na e pela linguagem.

Eckert-Hoff (2008) afirma que, embora se “tente apagar a voz do Outro, ela emerge, inevitavelmente, por ser constitutiva do sujeito e de seu discurso”.

A dimensão desse Outro que emerge no discurso e que é demandada pela análise do *corpus* de pesquisa desta dissertação, diz respeito ao conceito do Nome-do-Pai que estrutura o sujeito do desejo, e será exposta no item a seguir que trata dos modos de subjetivação do sujeito.

Assim, a heterogeneidade do discurso constitui as várias vozes que se misturam e (d)enunciam a constituição heterogênea do sujeito que

encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências,

⁸ Em francês, Jê [eu] caracterizado como sujeito do inconsciente.

com vozes de diferentes lugares, que passam a compor, sempre e inevitavelmente a tessitura de seu ser e de se fazer (ECKERT-HOFF, 2008, p. 75).

Nesse momento, da mistura de outras experiências, adotando diferentes lugares, é que o sujeito se constitui, por intermédio da memória discursiva, em sua parcela determinada pela ideologia; não consegue, entretanto, conter a sua parcela determinada pelo inconsciente. Esse discurso heterogêneo remete a um sujeito constitutivamente heterogêneo.

Os processos da constituição do sujeito, neste caso, especificamente alunos de nível de Ensino Médio, tem com base autores que dialogam com a ADF.

É devido à desnaturalização da idéia de violência na sociedade e a complexidade da contemporaneidade que, ao mesmo tempo em que combate a violência, a reproduz, criando uma “microfísica da violência”, verificou-se a pertinência dos estudos de Foucault (2008b; 2008a; 2005; 2004; 2001; 1995b; 1995a; 1994); Agamben (2002) e Becker (2008) que se fizeram indispensáveis para a problematização e análise das questões em relevância na pesquisa, a saber: entender melhor como processos de objetivação do sujeito acontece com/nos alunos oriundos de escola pública, bem como por meio desses processos acontecem os modos de subjetivação do sujeito, em Foucault e Lacan.

Para Foucault (2005), os processos de objetivação do sujeito são processos de subjetivação. As práticas circunscrevem o indivíduo na sua dupla condição objetiva do sujeito: a condição de sujeição, que no caso deste estudo se refere aos discursos hegemônicos presentes no discurso de aluno/adolescente de escola pública; e a condição de identidade, pelo fato de esse sujeito-aluno resistir à nomeação e a culpabilização de seus colegas. Esses processos de objetivação do sujeito derivam das práticas do círculo de poder que criam e constitui o sujeito, o ideal de homem moderno, de homem esclarecido, de homem crítico que pensa por si mesmo.

Para Lacan (1998b, p. 262), “os acontecimentos se engendram numa historicização primária, ou seja, a história já se faz no palco em que será encenada depois de escrita, no foro íntimo e no foro externo”. O psicanalista

privilegia o significante como elemento primordial no processo de constituição do sujeito e argumenta que a entrada do sujeito na linguagem é anterior à entrada deste na sociedade. Destarte, os “fatos” são impossíveis de serem cogitados fora da linguagem.

Uma vez que se compreende o sujeito como efeito do inconsciente, é necessário levar esse sujeito a (se) perceber o/no jogo dos significantes que o constituíram e que tanto cristalizam sentidos, atribuindo-lhes significados, como permitem o equívoco e o (des)velar de sentidos outros.

Nesse sentido, pode-se dizer que, o que promove ressonância entre a filosofia foucaultiana e a psicanálise lacaniana, é que, assim como em Foucault se faz necessário o conhecimento dos jogos de poder, em Lacan, é necessária a transgressão do campo da normatização, que viabiliza a reformulação de discursos e o pensar sobre o inconsciente, o que engloba o social e possibilita um construir em prol da ética em detrimento da norma. Mais ainda: assim como para Foucault as relações de poder vão além da dimensão dialética, dos jogos de poder, em Lacan, a oposição se expressa por uma moção recalcante investida contra a força pulsional. Nesse sentido, o sujeito barrado lacaniano (sujeito do desejo), embora entre no jogo do significante, a barra é o que faz resistir à significação/nomeação.

Por isso, tanto os princípios psicanalíticos como os foucaultianos subsistem como forças transgressoras na desconstrução do sujeito cartesiano.

A fim de contribuir para que os conceitos sejam mais bem apreendidos, seguem-se os comentários dos processos de objetivação⁹: modos de objetivação e subjetivação/resistência do sujeito.

Num primeiro momento tratar-se-á dos modos de objetivação sócio histórica, que leva o sujeito-aluno em questão à nomeação dos colegas/amigos e, num segundo momento, os modos de subjetivação deste sujeito, no sentido de condição de identidade que os levam a “resistência” a essa nomeação de *(in)fame, homo sacer e outsider*.

⁹ Questões que serão analisadas no capítulo III

1.3.1 Modos de objetivação sócio-histórica: O Sujeito (In)fame¹⁰, a *vida nua* e o *outsider*

Um primeiro momento da objetivação do sujeito é a nomeação do (in)fame, daquele que está fora do “poder soberano” e que detém o “poder constituinte” apenas se lhe fora outorgado por outrem, apenas para que se possam controlar suas atitudes.

Em “A vida dos homens infames”, Foucault (1995a) se empenha em trazer à luz algumas vidas que foram alijadas da sociedade francesa em seu tempo, meados dos séculos XVII e XVIII. Vidas consideradas nocivas ao “corpus” social, portadoras de “enfermidades” que poderiam “contaminar” a todos e, no limite, arruinar a sociedade.

Foucault (1995a, p. 98) postula que os *infames* aparecem e desaparece, em virtude de seu contato momentâneo com o poder, o que pode ser percebido na transcrição:

Todas essas vidas que estavam destinadas a passar por baixo de todo discurso e a desaparecer sem jamais serem ditas não puderam deixar traços – breves, incisivos, freqüentemente enigmáticos – senão no ponto de seu contato instantâneo com o poder. (...) Afinal de contas, não é um dos aspectos fundamentais de nossa sociedade que o destino aí toma a forma da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, está precisamente ali onde elas se batem com o poder.

Aos olhos de Foucault (1995b) de fato, a penalização dos homens que nada “valiam”, consistindo antes de tudo em proclamar sua invalidade, fundamento de sua exclusão, relacionava-se, sobretudo, com o poder.

A infâmia da vida, os extravios por caminhos desconhecidos, indignos, na memória dos homens, advêm justamente de um choque com um poder que a ilumina apenas para apagá-la ou fazê-la desaparecer. São vidas infames porque, nessa pura existência verbal, não chegam a ser mais que as “palavras terríveis que eram destinadas a torná-las indignas, para sempre, da memória dos homens”.

O que se observa por meio do texto de Foucault (1994), portanto, jamais é o rosto de um sujeito, mas aquela disjunção entre indivíduo e sujeito.

¹⁰ Infame: desacreditado pela lei ou pela opinião pública; abjeto, vil / Que ou o que pratica infâmias. / Que causa repugnância.

Momento importante, esse em que uma sociedade emprestou palavras, expressões e frases, rituais de linguagem à massa anônima das pessoas para que pudessem falar de si mesmas – falar de si publicamente e sob a tripla condição de que esse discurso fosse dirigido e posto em circulação em um dispositivo de poder bem definido, que ele fizesse aparecer o fundo quase imperceptível das existências e que a partir dessa guerra ínfima das paixões e dos interesses ele desse ao poder a possibilidade de uma intervenção soberana. (...) Como o poder seria instável e, sem dúvida, fácil de dismantelar, se ele só fizesse vigiar, espiar, surpreender, interditar e punir; mas ele incita, suscita, produz; ele não é simplesmente olho e ouvido, ele faz agir e falar (FOUCAULT, 1994, p. 251).

Na verdade, o que ocorre não é apenas um controle do Outro sobre o sujeito, mas um controle do sujeito sobre si próprio, já que esse sujeito pensa que detém um saber sobre si. Dito isso, vale lembrar que o filósofo ressalta o fato de termos

que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2005, p. 27).

Foucault prenuncia as discussões sobre a infâmia dos tempos vindouros em “Suponhamos que se trata, com isto, de um primeiro volume e que a Vida dos homens infames poderá alargar-se há outros tempos e a outros lugares” (FOUCAULT, 1995b, p. 105).

O autor salienta a “tomada de poder sobre o ordinário da vida” numa “obrigação de fazer passar pelo fio da linguagem o minúsculo mundo de todos os dias”. Foucault ressalta que, ao falar, aquele que fala é ao mesmo tempo de quem se fala. Há um apagamento da coisa dita pelo seu próprio enunciado.

Nesse sentido, há uma espécie de disponibilização de mecanismos de soberania ao nível mais elementar do corpo social, de sujeito a sujeito; uma trama política vem entrecruzar com a trama do cotidiano provocando efeitos de desproporção.

A vida infame traz consigo toda turbulência popular, “toda miséria e toda violência” que se possa acolher (op.cit., p.121). Fazer com que os maltrapilhos, os desgraçados ou o simples medíocre adquira ressonâncias de voz, é fazer

dele representante de sua própria vida, diante do poder constituído que dela pode decidir.

O que Foucault (1995a) faz é antever as discussões político-sociais em que a linguagem terá a presunção de observação e neutralidade, e será regida pela administração, pelo jornalismo e pela ciência.

Assim, o (in)fame será constituído por esses discursos, sem se dar conta, imaginando o controle sobre si mesmo. Entretanto, o que o ínfimo não prevê é que

o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. (...) Dentro de uma homogeneidade que é a regra, [o poder da norma] introduz, como imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1995b, p. 123).

Assim, dar a voz ao ínfimo também é uma forma de manutenção de controle social. Para que o controle se mantenha, será preciso “docilizar os corpos”.

No século XVIII se descobriu que o corpo era inexaurível de poder, enquanto organismo, sistema e disciplina; e ao mesmo tempo, dócil e frágil, suscetível de manipulação e dominação.

Essa sujeição pode ocorrer de duas maneiras: a) pelos instrumentos da violência e da ideologia e; b) pela disciplinarização dos corpos, de forma organizada, sutil.

A docilização dos corpos pode ser alcançada por meio da disposição dos corpos no espaço, sendo essa aplicada nos colégios, nas prisões, nos manicômios, entre outros. Visavam estabelecer as censuras; obrigar às ocupações determinadas; regulamentar os ciclos de repetição.

Daí o sujeito ser nominado como (in)fame, uma vez que embora tenha um espaço físico determinado, não ocupa espaço algum, permanecendo em uma “zona de indiferença”, longe do “poder soberano” e renegado de seu “poder constituinte”. E quando esse poder constituinte lhe é oferecido, é para que somente contribua para a sua própria docilização. Renegado da vida, o (in)fame fica sob a mira do soberano que detém o direito de vida e de morte sobre ele.

Da releitura do pensamento foucaultiano, Giorgio Agamben (2002) reformula o conceito de “biopolítica do corpo” foucaultiana e estabelece o conceito de *vida nua*.

Ao reformular algumas idéias de Foucault, Agamben (2002) retoma o conceito de biopolítica e atribui-lhe a dimensão não apenas do exercício do poder sobre a vida ou do poder soberano de decisão sobre ela, mas o esvaziamento de sentido dessa vida, o que o autor denomina *vida nua*, no sentido de passível de destruição.

Em sua reformulação da biopolítica de postulação foucaultiana, o autor italiano ressalva que

a linguagem é o soberano que, em permanente estado de exceção, declara que não existe um fora da língua, que ela está sempre além de si mesma [...] Ela exprime o vínculo de exclusão inclusiva ao qual está sujeita uma coisa pelo fato de encontrar-se na linguagem, de ser nominada. Dizer, neste sentido, é sempre *ius dicere* (AGAMBEN, 2002, p. 29).

Giorgio Agamben (2002) realça que a exceção soberana desloca o contraste entre duas exigências jurídicas numa *relação-limite* entre o que está dentro e o que está fora do direito. Destaca, ainda, que há diferença entre o que ele chama de pertencimento e de inclusão.

Para Agamben, pertencimento é apresentação, enquanto que inclusão é representação. Portanto, o incluído é alguém representado na metaestrutura, no/pelo Estado. No caso da exceção soberana, há pertencimento sem inclusão.

A exclusão soberana representa a inscrição no corpo do *nómos*¹¹, da exterioridade que o anima e lhe confere sentido, o que implica a tomada de decisões. Na impossibilidade de decidir, se é a culpa que fundamenta a norma ou a norma que introduz a culpa, emerge a indistinção entre o externo e interno, entre vida e direito que caracteriza a decisão soberana sobre a exceção (AGAMBEN, 2002, p. 43).

É na topologia de indistinção entre o estado de natureza e o direito, entre a exceção e a regra que deveria permanecer oculta aos olhos da justiça, é que se deve tentar, em vez disso, fixar o olhar.

¹¹ *Nómos* significa lei, segundo a filosofia grega da Antigüidade, e é explicada como uma convenção dependente do artifício humano ou, para outras correntes, das leis da natureza, em ruptura com as legitimações jurídicas fundamentadas na religiosidade e na tradição (HOUAISS, 2001).

Conforme o autor supracitado, há impossibilidade de relação entre o poder constituído e o poder constituinte. O poder constituído existe somente no Estado, enquanto que o poder constituinte localiza-se fora dele; existe sem ele. Nesse caso, o poder constituinte é um ato de escolha, uma introjeção do poder. Daí decorre o *homo sacer*, que não se vê protegido pelo Estado, e muito menos tem o poder de escolha, uma vez que determinado pela situação em que se encontra: fora do poder soberano e relegado a uma zona de indiferença.

A definição de *homo sacer*, resgatada por Agamben do direito romano, surgiu do termo latino *homo sacer*, que significa sagrado, e fora citado por Festo, em seu tratado “Sobre o significado das palavras”.

Agamben completa que a condição de *homo sacer* não se refere tanto à ambivalência da sacralidade inerente a ele, mas, sobretudo, ao caráter particular da dupla exclusão a que se encontra preso e da violência à qual está exposto. A figura originária da vida do *homo sacer* se apresenta presa ao bando soberano e conserva a memória da exclusão originária por meio da qual se constitui a dimensão política (AGAMBEN, 2002, p.90-1). Assim, para o autor,

a sacralidade da vida, que se desejaria hoje fazer valer contra o poder soberano como direito humano em todos os sentidos fundamental, exprime ao contrário, em sua origem, justamente a sujeição da vida a um poder de morte, a sua irreparável exposição na relação de abandono. [...] a sacralidade é, sobretudo, a forma originária da implicação da vida nua na ordem jurídico-política, e o sintagma *homo sacer* nomeia algo como a relação política originária, ou seja, a vida enquanto, na exclusão inclusiva, serve como referente à decisão soberana.

Agamben (2002) enfatiza, também, que a vida sacra é a zona de indistinção na qual, implicando-se e excluindo-se um ao outro, tanto *bíos* político quanto *zoé* natural, se constituem mutuamente.

O *homo sacer*, postulado por Agamben, constitui um sujeito da ordem dos modos de objetivação do exercício de poder do Estado sobre o indivíduo que é (im)posto numa zona de indiferença, e pode ser designado como se não fosse mais “que a capacidade de constituir-se a si e aos outros como vida matável e sacrificável” (AGAMBEM, 2002, p. 108).

Continuando, o autor salienta que “o que temos hoje diante de nossos olhos é, de fato, uma vida exposta como tal a uma violência sem precedentes,

mas precisamente nas formas mais profanas e banais” (AGAMBEM, 2002, p. 121).

Uyeno (2009b) reforça as ideias de Agambem alertando que

as evidências mais denunciadoras da herança indelével do *homo sacer* se apresenta aos nossos espaços urbanos para percebermos o quanto estamos cercados dessas zonas, nas quais se incluem vidas nuas matáveis, colocando em xeque o conceito de cidadania.

Sem tetos, sem trabalhos, sem famílias, sem educação, sem saúde constituem o contingente não desprezível de pessoas que se encontram, ao mesmo tempo, dentro e fora da abrangência do Estado, uma vez que acolhido em sua dimensão de *zoé*, como corpo vivente, mas desassistido em sua dimensão *bíos*¹², como cidadão.

Essa condição configura-lhe uma subjetividade de *homo sacer* que lhe é imposta e encontra ressonância no que Becker chamou de “subjetividade desviante” por efeito de nomeação, o que faz do sujeito sob essa condição um *outsider*.

O termo *desvio* foi utilizado por Becker e por muitos outros estudiosos, para designar o *outsider*, o marginal, alguém que está do lado de fora, para além das margens de determinada fronteira ou limite social. Para Becker (2008, p.15),

todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamentos a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um *outsider*.

O autor argumenta que é possível observar com facilidade que distintos grupos consideram diferentes subjetividades como desviantes. E afirma que se trata de um alerta para a possibilidade de que possa todos estar intimamente envolvidos no fenômeno: a pessoa que faz o julgamento de desvio e o processo pelo qual se chega ao julgamento e à situação em que ele é feito.

¹² *Zoé* entendida como vida natural e *bíos* entendida como organização política, daí o conceito de biopolítica.

Na sociologia beckerliana, o fato central acerca do desvio é que grupos sociais criam o desvio e, ao criarem regras cuja infração constitui desvio e, ao aplicarem essas regras à pessoas particulares, atribuem-lhes a condição de, rotulam-nos *outsider*. Nesse caso, o desvio não é a qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um “infrator”¹³. “O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal” (BECKER, 2008, p. 22). Se um ato é ou não desviante, depende de como outras pessoas reagem a ele.

Para ilustrar como a nomeação do *outsider* se realiza, Becker (2008, p.25) ressalta a ocorrência de “campanhas” contra vários tipos de desvio e realça que, em diversos momentos, *os agentes da lei*¹⁴ podem decidir fazer um ataque a algum tipo particular de desvio, como jogos de azar, vício em drogas ou homossexualidade.

Assim sendo, as reações sociais determinantes para se nomear um sujeito de desviante não dependem apenas do ato cometido, mas de quem o comete e de quem se sente prejudicado por esse ato.

Outra análise importante feita por Becker (2008, p. 25) é que a estimativa das pessoas sobre o aumento da criminalidade está mais associada à quantidade de notícias veiculadas nas mídias sobre crime do que ao aumento efetivo da quantidade de crimes cometidos.

Nesse sentido, o desvio não é uma qualidade simples, presente em alguns tipos de comportamento e ausentes em outros. É antes o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento e não reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele.

Becker (2008, p. 29) enfatiza ainda que o fato de se imporem regras¹⁵ de um grupo à uma sociedade é mais uma questão do poder político e econômico. Ele também salienta que diferenças na capacidade de fazer regras e aplicá-las a outras pessoas são essencialmente distinções de poder.

¹³ Aspas do autor

¹⁴ Entendam-se agentes da lei como pessoas investidas do poder constituído ou as que marcadas por juízos morais, utilizam do poder constituente para tal evento.

¹⁵ Becker chama de regras operantes efetivas aquelas regras que são apropriadas pela maioria das pessoas.

É nesse sentido que se justifica o fato de pessoas mais velhas, por exemplo, criarem regras para que os jovens as sigam, por considerarem que os jovens não são sensatos, nem responsáveis o bastante para traçarem regras adequadas a si mesmos.

Para alcançar tal intento, “uma das formas de controlar comportamentos desviantes” é utilizar dos “imperativos morais básicos” que exigem do indivíduo responsabilidade “pelo seu próprio bem-estar”, e capacidade de controlar seu comportamento racionalmente. Assim, acrescenta-se a essa idéia de que o usuário (de entorpecentes) se rende voluntariamente a um hábito para o qual não há saída (BECKER, 2008, p. 82).

Vale lembrar que o autor discute sobre a dificuldade no uso dos valores como guia para a ação, pois os mesmos são vagos e gerais e podem ser conflitantes entre si, sem que o indivíduo compreenda esses conflitos. Ele ilustra essa dificuldade com o valor da igualdade que leva a proibir a segregação racial e, contudo, ao se tratar do valor da liberdade individual, não se interfere nas ações das pessoas que praticam segregação de outras naturezas em suas vidas privadas (op. cit., 137).

Becker previne que, para ser considerado desviante, é preciso que se seja “notado como “diferente” e estigmatizado por sua não-conformidade” com os padrões considerados normais pela sociedade (op. cit., 167). Ele destaca ainda que o ato de rotular não possa ser concebido como causa para explicar o que os considerados desviantes fazem.

Entretanto deve-se “centrar a atenção no modo como a rotulação põe o ator em circunstâncias que tornam mais difícil para ele levar a diante as rotinas normais da vida cotidiana, incitando-o a ações ‘anormais’” (op. cit., p. 181).

Um aspecto apresentado por Becker sobre os desviantes diz respeito ao fato de que “o desvio dentro de instituições convencionais organizadas é muitas vezes protegido por uma espécie de acobertamento” (BECKER, 2008, p. 172), aspecto esse que dialoga com a ADF, embasado em Orlandi (2001) em “As formas do silêncio”.

Para esse sociólogo e pesquisador, ser rotulado com desviante traz consequências para a participação social e a auto-imagem do indivíduo, no que diz respeito ao seu processo de formação como sujeito.

O que se pode concluir é que, tanto da problematização do sujeito infame de Foucault (1995a), como da *vida nua* de Agamben (2002), quanto do *outsider* de Becker (2008), é as situações de nomeação de pessoas que vivem em condição de pobreza e marginalidade são recorrentes e favorecem a subjetivação, no sentido de marcá-lo pelo Nome-do-Pai.

1.3.2 Modos de subjetivação do sujeito no/do discurso

A subjetividade lança mão de vários posicionamentos, exigências, confrontamentos, tensões, relações de poder e de saber. O sujeito precisa dar conta do inconsciente, da multiplicidade de sujeitos e das marcas presentes na formação do *eu*.

Uma das possibilidades de constituição do sujeito, além da fala, é o sujeito se constituir pela escrita. De acordo com Uyeno (2007)

embora a fala se preste melhor à manifestação da *alíngua*, o escrito (da ordem do significante) revela a letra do autor a qual circula em torno de furos de sentido, formações do inconsciente, sintomas como o ato falho e o chiste, apontando o lugar do sujeito autor [...]

Por isso a preocupação de estudiosos em entender como esses modos de subjetivação acontecem no fio discursivo, como Foucault e Lacan, cada qual em sua especificidade epistemológica.

Ainda em Uyeno (2009a),

Assumir o autor sob essa ótica implica considerar os “processos de subjetivação” (Foucault) e os “processos de identificações” (Lacan) do indivíduo, processos esses que se realizam por meio da linguagem e, como tal, da escrita. Da consideração dos processos de subjetivação de imputação foucaultiana que permite pensar a tangibilidade do discurso e, da consideração dos processos de identificações de postulação lacaniana da intangibilidade do discurso, decorre a necessária admissão da (in)tangibilidade do discurso.

Daí a importância de se entender como se constroem o pensamento de Foucault e Lacan acerca da escrita, para entender também como a escrita vai (des)velar o discurso do sujeito-aluno.

1.3.3 Escrita de si em Foucault e a escrita/inscrita em Lacan

São vários os casos em que a escrita ocorre por imposição de uma autoridade. Em “A Escrita de Si”, Foucault (2004) apresenta a vida de Santo Antônio de Atanásio, observando que a escrita lhe servia como uma fórmula do cuidado do outro e de si, deflagrando uma função etopoiética, ou seja, de permitir uma construção de si como sujeito por aquele que escreve (FOUCAULT, 2004). A escrita de si aparece como complementaridade com a *anacorese*, isto é, a vida religiosa pautada no isolamento e na solidão, e integra em si um movimento de introspecção que é exposto e narrado sob a forma de exercícios ascéticos.

A escrita, descobre Foucault, a partir dos escritos de Santo Antônio, constitui uma experiência e uma espécie de “pedra de toque” revelando o movimento do pensamento, “ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (Foucault, 2004, p. 145). O fato de se obrigar a escrever, todos os dias, como que fazendo um resumo dos acontecimentos do cotidiano, permitiam tanto ao escritor quanto a seu possível leitor, “uma construção de si como sujeito por aquele que escreve”; daí a sua função etopoiética, no sentido de meio (*poiesis*) por meio do qual o indivíduo se constituía como sujeito ético. Isso ocorre, porque o ato de escrever desempenha “um papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha”, porque “atenua os perigos da solidão, oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível” (op. cit., p. 145).

A função da escrita, segundo o filósofo, pode ser observada desde a cultura filosófica de si como a corporação de companheiro, seu grau de aplicação aos movimentos do pensamento, seu papel de prova de verdade.

Essa função, além de ser encontrada como “um remédio para a alma” nos mosteiros, também é encontrada em Sêneca, Plutarco, Marco Aurélio, mas com valores diferentes dos valores dos ascetas e segundo procedimentos diversos.

Nesse sentido, o fato de “escrever para si e para o outro” desempenha um papel considerável. Foucault (2004) salienta que nos escritos de Epíteto, a escrita aparece associada à meditação, ao exercício do pensamento sobre ele

mesmo, que reativa o que se sabe, torna presentes em princípio, uma regra ou um exemplo (op.cit., p. 146).

Essa escrita, em Epíteto, está associada ao pensamento de duas maneiras distintas: a) por uma série linear, que vai da meditação à atividade de escrita e desta ao exercício de adestramento de uma situação real à experiência e; b) por uma série circular, em que a meditação precede à escrita, que permite releituras, que por sua vez revigora a meditação. Ela se encontra no princípio da *askesis*, isto é, dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação (FOUCAULT, 1995a).

Citando Plutarco, Foucault menciona que a escrita tem uma função etopoiética – transformadora da verdade em *ethos* – e datada do século I e II, pode ser localizada no exterior de duas formas conhecidas: os *hupomnêmata* e a correspondência.

Os *hupomnêmata* constituíam a memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas. (op. cit., p. 147). Mas não serviam apenas para substituir eventuais falhas de memória. Antes, era um material para ser lido, relido, meditado, para conversar consigo mesmo e com os outros. Por isso, os *hupomnêmata* serem importante na subjetivação do discurso e ter como realização a captura do já dito: reunir o que se pôde ler e ouvir, com a finalidade da constituição de si.

Esses *hupomnêmata* estavam inseridos num contexto marcado pela tradicionalidade, pelo valor do já dito, pela recorrência do discurso, alicerçado na antiguidade e na autoridade, explicitamente orientada para o cuidado de si.

Sêneca, citado pelo autor (op. cit. 149), insiste que

a prática de si implica na leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para se conduzir: guia e exemplo, a ajuda dos outros é necessária. Mas não é preciso dissociar a leitura da escrita; deve-se recorrer alternadamente a essas duas ocupações.

Em Foucault (2004), a escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte de verdade díspar, ou seja, é uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (op. cit., p. 151).

Assim, trata-se de unificar os fragmentos heterogêneos pela sua subjetivação no exercício da escrita pessoal. Isso significa que, ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional, mas também, cria no leitor sua própria identidade por meio da coleta das coisas ditas. Assim, segundo Sêneca, é possível saber a filiação dos pensamentos do escritor. E ao leitor, pelo jogo de leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve-se poder formar uma identidade.

Quanto à correspondência, de acordo com Sêneca, a carta age sobre aquele que envia por meio da escrita, assim como pela leitura e releitura, recai sobre aquele que a recebe.

A carta é mais que um prolongamento do *hupomnêmata*; ela constitui uma maneira de manifestar para si mesmo e para os outros. Escrever é, portanto, mostrar-se, expor-se, fazer aparecer seu próprio rosto para o outro. (op.cit., p. 156).

Nesse sentido, a carta é o manifestar do olhar e do exame. Trabalha para o exame da subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como “bem próprio”, constitui também, uma objetivação da alma. A escrita, segundo Sêneca (apud FOUCAULT, 2004), também trata de produzir efeitos do corpo na alma, lembrando a Lucilius uma enfermidade sofrida na juventude. Sêneca escreve para Lucilius que conseguira superá-la com o remédio da alma: entre eles, os mais importantes foram “os amigos, que o encorajaram, o vigiaram, conversaram com ele, e assim lhe trouxeram alívio”.

Escrever, além de tudo, era como se tornar um “inspetor de si mesmo”, como forma de reativas as regras do comportamento (op.cit., p. 160).

Conforme Uyeno (2009a), em referência a Foucault, diz que a escrita, assim, é constitutivamente heterogênea, no sentido de que contém outros. Ainda com referência aos controles biopolíticos do indivíduo que se estendeu aos discursos desse que é controlado.

Para Lacan (1998b), a escrita é capaz de revelar os espaços recônditos da alma humana. A função etopoiética da escrita em Lacan assume a sua potencialidade sintomática, isto é, de permitir o acesso às formações do inconsciente que (d)enunciam um saber sobre si de que o sujeito não tem conhecimento e que não cessa de se manifestar. Lacan atribui essa função à *alíngua*, como um modo singular de produzir equívocos, que se presta a todos

os jogos imaginários para que a verdade, no/do domínio das palavras, fale; que é responsável por impedir que uma língua, principalmente a materna, seja comparável à outra. Nesse sentido, a linguagem não é nada além de *alíngua*.

Por isso, quando o sujeito que escreve, age por meio de identificação imaginária, constituindo a imagem que se faz de si e do eu, o Outro. Esse eu, outrora corpo despedaçado no *estádio de espelho*, conforme denomina Lacan, em seu processo inicial de formação, é apenas uma imagem da que se consolidará, mas de forma parcial (UYENO, 2009a).

O Outro, representante do circuito da linguagem, é o discurso do inconsciente, o Outro da cultura, o Outro social, o Outro da ordem do simbólico.

Miller (1997, p. 79) assegura que para Lacan

o sintoma aparece como uma fixação do significante do desejo, como se o movimento de reenvio pudesse interromper-se, tendo sido fixado por um significante. Nele o desejo aparece como seu cativo, induzindo à idéia de que se trata de liberá-lo. [...] “o sintoma tem um estrutura de metáfora”, e em outro, falando de metáfora paterna, dá-se conta de que este é um sintoma normal. “O Nome-do-Pai é um sintoma”.

Como sintoma, o Nome-do-Pai se instaura como significante da lei, e passa a ser inscrito/escrito nos discursos de sujeitos.

Nesse sentido, o sujeito que escreve, reconhecido por Foucault, encontra compartilhamento na incorporação pela Análise do Discurso de perspectiva francesa da tese milneriana (MILNER, 1995) de inspiração lacaniana da *alíngua* (LACAN, 1998b), pelo ato de escrever.

É que pela escrita, tanto no sentido foucaultiano, com no sentido lacaniano, os sujeitos (des)velam suas representações sócio-históricas, e se subjetivam.

1.3.4 Lacan e o Nome-do-Pai

A partir do Seminário Livro II e à luz da clínica das psicoses, Lacan conduz à noção de Nome-do-Pai como significante da Lei. Utiliza-se, para tanto a transcrição do “complexo de Édipo” freudiano, tomando-o como a *metáfora paterna*, que substitui a dimensão do desejo (materno) pela dimensão da lei (paterna). Assim, “a atribuição da procriação ao pai só pode ser efeito de um

significante puro, de um reconhecimento, não do pai real, mas daquilo que a religião nos ensinou a invocar como o Nome-do-Pai” (LACAN, 1998b, p. 562).

Lacan fundiu a *metáfora paterna* com a linguística, apelando para o nome. O pai nomeia a função e serve para ilustrá-la e demarcar a inscrição do sujeito do desejo. Trata-se de um desejo que

é sempre um lamentar, um deplorar, uma nostalgia ou anelo [...] Freud situa o desejo e sua satisfação no sonho, de tal maneira que uma falta sempre está na origem do sujeito. Entretanto o sujeito nunca encontra o objeto do desejo, o objeto ao qual o desejo se dirige, é igual à causa. (MILLER, 1997, p. 447)

Nesse sentido, o desejo se manifesta na impossibilidade de tudo poder dizer, e que só pode ser alcançado pelo simbólico. Nesse sentido, marca-se no Nome-do-Pai.

A essência e a função do pai como Nome, como pivô do discurso, estão precisamente no seguinte ponto: afinal de contas, jamais se pode saber quem é o pai. Pode ir procurar, é uma questão de fé (...) Aliás, é certo que a introdução da pesquisa biológica da paternidade não pode deixar de ter incidência sobre a função do Nome-do-Pai. (Lacan, 2006, p. 152)

A *metáfora paterna* introduz, num primeiro momento, o homem na dimensão simbólica, campo da relação de palavra, atribuindo ao pai à realidade de significante.

O Nome-do-Pai tem a função de ordenar e demarcar as categorias Real, Simbólico e Imaginário, metaforizado por Lacan no nó borromeano, categorias essas as quais se estrutura a experiência humana, e fazer com que a posição de cada sujeito na filiação e na cultura tenha um registro diferenciado. Também, o Nome-do-Pai, tem a função de instaurar e desenvolver o laço social no campo dos discursos.

No artigo “Leitura crítica dos ‘Complexos familiares, de Jacques Lacan’”, Miller (1984) evoca o texto *Complexos familiares*, de Lacan, referindo-se a esse como sendo a primeira teoria do desenvolvimento em Lacan. Nele, Lacan enfatiza que a “família não é natural, não é um ato biológico, mas um fato social”.

Lacan (2001, p.23) afiança que

A espécie humana caracteriza-se por um desenvolvimento singular das relações sociais, que sustentam capacidades excepcionais de comunicação mental, e, correlativamente, por uma economia paradoxal dos instintos que aí se mostram essencialmente suscetíveis de conversação e de inversão, não tendo mais efeito isolável senão de modo esporádico.

Assim, se constituir tanto como sujeito do desejo quanto sujeito do gozo.

Ao tratar do fenômeno de geração e concernente à vida, Lacan enfatiza que tanto o animal quanto o homem tem família. Contudo, para ele, o social é diferente do estritamente familiar, do estritamente natural. Assim, valoriza a instância constitutiva da dimensão chamada por ele *a cultura*, em que tudo o que diz respeito ao homem:

Onde quer que busquemos na espécie humana – isto não vale apenas para a Psicanálise -, não há natureza que não seja remanejada pela cultura, de tal maneira que o fator cultural domina.

Vê-se aí que Lacan enfatiza o fator cultural como determinante da constituição do sujeito. Por assim ser, Roudinesco (2003, p. 22-3) ressalta que

o pai é aquele que toma a posse do filho, primeiro porque seu sêmen marca o corpo deste, depois porque lhe dá seu nome. Transmite ao filho duplo patrimônio: o do *sangue*, que imprime semelhança, e o do *nome* – prenome e patronímico-, que confere uma identidade. [...] O pai não é, portanto um pai procriador senão na medida que é um pai pela fala. E esse lugar atribuído ao verbo tem como efeito ao mesmo tempo reunir e cindir as duas funções da paternidade.

Essa dupla função, de conferir identidade pelo nome e patrimônio pelo sangue, faz da metáfora paterna o ícone da Lei.

É desse contexto que Lacan (2001) isola a função paterna como exemplo de uma função e reitera que

os modos de organização desta autoridade familiar, as leis de sua transmissão, os conceitos de descendência e de parentesco que lhes são adjuntos, as leis da herança e da sucessão que ali se combinam, enfim, suas relações íntimas com as leis do casamento [...]. Sua interpretação deverá então esclarecer-se com os dados comparados da etnografia, da história, do direito e da estatística social, estabelece a família como uma instituição (op. cit., p. 24).

Enquanto instituição, a família tem como função garantir o equilíbrio da sociedade, por meio de sua efetiva participação na constituição do sujeito através dos valores morais e éticos recebidos da/na cultura na qual está inserido. É na família que se acontecerá as primeiras relações de poder/saber. E também nela o sujeito-aluno vai se assujeitar ou resistir, conforme for se estruturando como sujeito, o que poderá ser visto oportunamente, no decorrer dos estudos.

CAPÍTULO II

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo da dissertação se destina à apresentação das condições de produção do discurso da pesquisa empreendida bem como à descrição dos procedimentos metodológicos da coleta de dados dos quais se constituiu o *corpus* de pesquisa.

Num primeiro momento, apresentam-se as condições amplas, também denominadas de condições mediatas do discurso que dizem respeito ao contexto mais distante em que se inserem os sujeitos o qual determina o seu discurso.

Num segundo momento, apresentam-se as condições restritas de produção do discurso, também denominadas de imediatas do discurso que dizem respeito ao contexto pedagógico que também determina o discurso dos alunos.

É oportuno que se informe que muitos aspectos desenvolvidos neste capítulo guardam relação com os desenvolvidos no capítulo precedente em virtude das condições de produção do discurso.

2.1 Condições amplas de produção do discurso: pobreza e marginalidade e exclusão

As condições amplas de produção do discurso produzido pelos alunos de uma escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo e dizem respeito aos fatores sócio-históricos do atual estágio do capitalismo bem como da memória discursiva que determinam os discursos. Esses fatores dizem respeito à pobreza, à marginalização e à exclusão de sujeitos que não apresentam as qualidades exigidas pela ordem do discurso vigente.

A relação de poder entre os homens sempre existiu e sempre regeu a humanidade, prevalecendo o domínio dos mais fortes, entendidos aqui como aqueles que detêm o poder-saber.

Na Grécia Antiga, detinha o poder aqueles que detinham o conhecimento. Aristóteles, em seu livro VII *da Política*, esclarece sobre a importância de se entender a vida humana (*bios*) em relação à práxis política.

O filósofo admite que o bem do indivíduo seja da mesma natureza que o bem da Cidade; contudo, o bem da cidade *é mais belo e mais divino* porque se amplia da dimensão do privado para a dimensão do social. Ele reitera que o homem é um *animal político*.

Entretanto, não considera todos os que vivem em uma cidade como *cidadãos*. Para Aristóteles, ser cidadão significa participar da administração da *coisa pública*. Como colonos, operários, escravos e membros de uma cidade conquistada não podem ser considerados *cidadãos*, porque lhes falta tempo livre para participar da administração da *coisa pública*; os cidadãos eram um número limitado, e os outros não-cidadãos eram os meios para satisfazer as necessidades dos primeiros; conforme salienta Aristóteles,

[T]odos os homens diferem de seus semelhantes tanto quanto a alma difere do corpo e o homem da fera (e estão nessa condição aqueles cujos encargos implicam no uso do corpo, que é aquilo que eles têm de melhor) [...] e, para eles, o melhor partido é submeter-se à autoridade de alguém.

Assim sendo, para as sociedades gregas, era a *bios*, e não a vida natural (*zoé*) o objeto da práxis política. Também é a práxis política que institui o imaginário social e a constituição do sujeito.

No Império Romano, segundo Gehlen (2006), a cidadania era atribuída à parcela da sociedade que governava, administrava e julgava, com validade em todo o território do Império.

Na sociedade medieval, a possibilidade de ser cidadão era diferente de acordo com o território socioeconômico de pertencimento. Nos feudos, essa possibilidade era concessão do senhor feudal e válida no território local.

Nos burgos ou cidades, desenvolveu-se o conceito de cidadania como direito (não concessão) individual e como condição de liberdade para os iguais formalmente; liberdade gozada no território citadino, especialmente nos espaços públicos (GEHLEN, 2006, p. 265).

Entretanto, em cada sociedade são geradas formas de desigualdade específicas, que são o resultado de como essas sociedades se organizam. As

desigualdades assumem aspectos distintos porque são constituídos a partir de um conjunto de elementos econômicos, políticos e culturais próprios de cada tipo de organização.

Enquanto as desigualdades tornavam-se cada vez mais visíveis no cotidiano da sociedade burguesa, principalmente nas cidades européias, a ideia de igualdade estava ganhando nova dimensão, que teria sua máxima no postulado do liberalismo do século XVIII de que todos são iguais perante a lei. Nesse sentido, a discussão girava em torno da relação entre liberdade, propriedade e desigualdade (SCHWARTZMAN, 2001).

O homem de negócios (o burguês) era elogiado como a expressão do sucesso, e sua conduta servia de modelo para a sociedade como um todo. A pobreza, em oposição a essa visão, seria produto do fracasso pessoal. Assim, a sociedade não era responsável por sua existência.

A partir dessa visão que justifica também a riqueza, essa concepção de pobreza mudou a concepção de mundo no século XVIII. As relações sociais, políticas, econômicas fabricam as dificuldades sociais, e por isso, as desigualdades são também culturais, por expressar concepções de mundo diferentes, dependendo da classe social a que se pertença. Fazer parte de uma classe social significa participar das atividades sociais na família, na escola, no trabalho, e definem uma forma de pensar sobre si e sobre o outro (SCHWARTZMAN, 2001).

No século XIX, começa-se a se discutir sobre as condições de (re)produção das diferenças sociais. Inicia-se aí, a investigação da origem das desigualdades.

Na sociedade brasileira, são visíveis todos os estágios da nomeação da pobreza como marginalidade e exclusão social, conforme mencionados anteriormente. A formação da sociedade brasileira foi marcada profundamente pelas desigualdades socioeconômicas e pelos conflitos identitários, entre as civilizadas “incluídas” e as não civilizadas ou excluídas (SCHWARTZMAN, 2001).

2.1.1 Acontecimento: Pobreza x marginalidade e a escrita histórico-social do ilícito

Os temas que referenciam essa pesquisa, os conceitos de pobreza e marginalidade, são essenciais e, por essa razão, será traçado um histórico sobre o surgimento do tema.

Isso se faz necessário devido à importância do entendimento de como esses conceitos foram construídos sócio-historicamente. A definição desses conceitos torna-se importante nos estudos, por permitir uma visão mais clara e analítica do objeto de estudo.

Para apreender como surgiram esses conceitos, é primordial entender que eles advêm do/no termo *social* que aparece a partir de uma representação cultural da existência de um centro e de uma periferia, da saída da população do meio rural para o urbano, formando os chamados *burgos*.

O centro era marcado pela idéia de boa vontade e de integração social; era onde se realizavam todas as transações econômicas. Da delimitação do centro, nasce a periferia, o entorno, bem como a função simbólica do viver à margem, o não-lugar, da insignificância e do não-poder, e, portanto, do termo *marginalidade*.

A pobreza tem ligação direta com a desigualdade e distribuição de renda e está relacionada a vários fatores como saúde, educação, acesso a bens, localização geográfica, sexo, origem étnica, e circunstâncias familiares. A definição de pobreza, também, está ligada a normas de consumo da sociedade e a outras condições consideradas necessárias para participação na sociedade (SCHWARTZMAN, 2001).

A pobreza, porém, tem outras dimensões, além do consumo, que incluem as doenças, o analfabetismo, a falta de acesso a serviços básicos, a insegurança, o isolamento físico e social e a exposição à violência. Há, ainda, o aspecto psicológico da pobreza: os pobres têm consciência de sua falta de voz, poder e independência que lhes impõe o assujeitamento. A pobreza os deixa mais vulneráveis a humilhação e ao tratamento desumano pelos agentes públicos e privados a quem, freqüentemente, solicitam ajuda. Os pobres também falam sobre a dor causada pela inevitável ruptura com as normas

sociais e sua incapacidade de manter sua identidade cultural, devido a questões econômicas.

A incapacidade de participar na vida comunitária leva a uma ruptura das relações sociais; também gera a preocupação e o medo, especificamente como resultado do crime crescente, da violência e da corrupção¹⁶, surge o medo do “marginal”. A pobreza tem, portanto, um componente sócio-cultural e político, pelo qual a construção da realidade vai sendo edificada a partir de centros de poder.

Quanto à marginalidade, há duas correntes que se propõem a interpretá-las: a *estrutural-funcional* e a *histórico-estrutural*.

Na interpretação *estrutural-funcional*, existe uma transição da sociedade tradicional para sociedade moderna; segundo ela, os contingentes marginais seriam vistos com um “problema social”, incapazes de se adaptar. Em outras palavras, sua falta de integração não seria dada por leis estruturais, mas por um desajuste inevitável da situação inicial de dualismo, observável por meio “das discrepâncias existentes com relação ao padrão ‘normal’ de integração” (CARDOSO, 1977, p. 169).

Para a corrente *histórico-estrutural*, não existe uma transição de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna. O problema da marginalidade surge em uma sociedade constituída de forma heterogênea. A marginalidade se origina nas mudanças das estruturas entre capital e trabalho assalariado. Assim, a força de trabalho marginalizada pelo capital afeta todo o sistema capitalista mundial. Pode-se dizer, então, que se trata de uma condição política e não de uma condição ética que em Agamben (2002, p.10) se refere à noção do *ser*¹⁷ político. Para ele

político não é um atributo do vivente como tal, mas é uma diferença específica que determina o gênero *zôon* (logo depois, de resto, a política humana é distinguida daquela dos outros viventes porque fundada, através de um suplemento de politização ligado à linguagem, sobre uma comunidade de bem e de mal, de justo e de injusto, e não simplesmente de prazeroso e doloroso).

¹⁶ Informações veiculadas pelas diversas mídias.

¹⁷ Grifo meu

Com efeito, o termo marginalidade passa aqui a representar muito mais que condição ética. Trata-se, pelo contrário, de uma condição de exclusão, na qual muitos (sobre)vivem.

2.1.2 Exclusão social e efeitos de sentido da pobreza: nomeação, fruto das desigualdades sociais.

É desde a Grécia Antiga que as sociedades humanas conhecem as desigualdades sociais e, com elas, a pobreza, a marginalidade, portanto, a exclusão social. Embora se preconizem sentimento de solidariedade e de justiça, acaba-se por se (re)forçarem verdades socialmente construídas dentre as diferentes camadas sociais, legitimando as lutas de classes¹⁸.

Para Fernandes (1995), as sociedades “elaboram, em consequência, ideologias laudatórias da diferença, ao mesmo tempo em que se limita a exorcizar as desigualdades, através de processos de estigmatização” (FERNANDES, 1995, p. 7- 8).

Sabendo que a pobreza e as desigualdades sociais são tão antigas quanto à humanidade, vale ressaltar que a exclusão social¹⁹ está sempre acompanhada de intenso sentimento moral. Esse sentimento de moralidade, conforme afirma Schwartzman (2001), ao citar a visão malthusiana²⁰ sobre a pobreza, ressalta que, fundada na tradição judaico-cristã, em todas as sociedades sempre se reconheceu a virtude de ajudar os pobres e, ao mesmo tempo, aceitar a inevitabilidade das diferenças sociais e da miséria humana, conforme a moral estóica preconiza.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 9), a exclusão se tornou uma epidemia neste século e essa “epidemia social”²¹ tem sido tratada pelos responsáveis políticos, como uma ameaça ao desenvolvimento das sociedades.

Para resolver essa questão, procuram “escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela ‘a identidade’, a única identidade possível, a única

¹⁸ Visão marxista presente no século XIX

¹⁹ Terminologia enunciada pela primeira vez pela filósofa judia Hannah Arendt.

²⁰ Representa o paradigma de uma visão que ignora ou rebaixa os benefícios da industrialização ou progresso tecnológico.

²¹ Grifo do autor

identidade ‘verdadeira’” (SKLIAR, 2006, p. 19). Assim sendo, costumam rotular os que não se enquadram nessa “identidade verdadeira” como *indivíduos desviantes*²², para o qual o conceito de *inclusão* não se aplica, como salienta Rodrigues (2006, p. 301):

Claro que existe uma normalização implícita neste conceito: o conceito de comunidade na qual a pessoa se deve integrar é o de uma comunidade benigna, positiva, diversa e próspera. Uma pessoa que pertence a uma comunidade fundamentalista religiosa ou a um grupo que faz da venda e do tráfico de entorpecentes o seu modo de vida cai fora deste conceito generalizado de inclusão. Existe, assim, um implícito “politicamente correto” quando se fala de inclusão.

Observa-se aqui que, essa “diferença” entre os que podem e os que não podem ser incluídos, é uma construção sócio-histórica e culturalmente estabelecida. Isso quer dizer que “o diferente ou o diverso é o contrário do idêntico” (FERRE, 2001, p. 195), o que sugere que apenas alguns devam ser incluídos e não todos, conforme determina a Constituição brasileira, a qual preconiza que *todos são iguais e tem os mesmos direitos e deveres*.

Em se tratando de inclusão social, Vizim (2006, p. 62) enfatiza o dever de se incluírem toda criança, todo jovem e todo adulto, independentemente das diferenças étnicas, culturais, religiosas, da condição social, de marginalização diante da hegemonia social.

Para Skliar (2006, p. 23), os “diferentes” são reflexos daquilo que se pode chamar de “diferencialismo”, num processo de etnização e racização em relação ao amplo e desordenado conjunto de diferenças humanas.

Fruto da exclusão, a pobreza nem sempre foi o que se caracteriza comumente como a privação das condições de consumo e de acesso à saúde, educação, renda, origem étnica, entre outros. Na Idade Média, por exemplo, o sofrimento causado pela pobreza era visto pelo catolicismo como passaporte de entrada para o reino de Deus (ZALUAR, 1994).

Com o aparecimento das sociedades modernas pré-industriais, essa visão é substituída e associada à figura de vadiagem e se mostra coerente com a ordem *do discurso* do neoliberalismo, sobre o qual Xiberras (apud ESCOREL, 1998, p. 59) reitera que

²² Termo utilizado por BECKER (1963/2008)

os excluídos não são rejeitados apenas fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza), são excluídos também das riquezas espirituais: seus valores não são reconhecidos e são ausentes ou excluídos do universo simbólico. Quando surgem, esses valores figuram como invertidos, atributos negativos que os situam na categoria de estigmatizados, a categoria negativa.

Pelo exposto, é-se levado a pensar que o fato de ser pobre passa a significar atributo de todo àquele que vai, de um modo ou de outro, causar mal-estar à sociedade.

Vale lembrar o que Miskolci (2005, p. 12) salienta:

Fenômenos históricos e socialmente criados passaram a ser encarados de forma naturalizada. Assim, cientistas viam no lugar do desempregado o “vagabundo” e o criminoso era encarado como um anormal nato ao invés de alguém que enveredara pelo crime devido a circunstâncias sociais.

Nesse sentido, há uma indefinição sobre o lugar da pobreza, e que para a filósofa judia Hannah Arendt (1990), “não ter um lugar no mundo” caracteriza a condição de solidão e exclusão social²³. “O isolamento torna-se insuportável quando o homem isolado não é do interesse de ninguém” (ARENDR, 1990, p. 46).

Consequentemente, os espaços urbanos estão envoltos em zonas de indiferença, nas quais as vidas humanas são irrelevantes e colocam em discussão o que se entende atualmente por *cidadania*²⁴.

De acordo com Uyeno (2009a), as lutas pelo reconhecimento e conquista dos direitos presenciam, hoje, “uma vida de consumo e hedonismo para uns e uma outra vida de exclusão e sem horizontes, para outros”. Em consonância com Uyeno, ressoa a afirmativa de Escorel (1999, p. 61):

A exclusão social se caracteriza não só pela extrema privação material, mas, principalmente, porque essa mesma privação material “desqualifica” seu portador, no sentido de que lhe retira a qualidade de cidadão, de brasileiro (nacional), de sujeito e de ser humano, de

²³ Exclusão social deve ser aqui entendida como um termo que vem sendo amplamente utilizado, por governantes, jornalistas, políticos e estudiosos, ao designar toda situação ou condição social de carência, dificuldade de acesso, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer âmbito.

²⁴ Refere-se à condição de cidadão ao exercer o gozo de seus direitos civis e políticos de um Estado.

portador de desejos, vontades e interesses legítimos que o identificam e diferenciam. A exclusão social significa, então, o não encontrar nenhum lugar social, o não pertencimento a nenhum *topos* social, uma existência limitada à sobrevivência singular e diária. Mas, e ao mesmo tempo, o indivíduo mantém-se prisioneiro do próprio corpo. Não há (mais) um lugar social para ele, mas deve encontrar formas de suprir suas necessidades vitais e sobreviver sem suportes estáveis materiais e simbólicos. A ausência de lugar envolve uma “anulação” social, uma diferença desumanizadora, que reveste seu cotidiano com um misto de indiferença e hostilidade.

Tal anulação social favorece amplamente aquilo que Becker (2008) afirma que os “agentes da lei” nomeiam como “situações desviantes”. Essas situações são geradas, em princípio, pela ausência de gestão da vida e das populações.

Tomando como enfoque o conceito de biopoder ou biopolítica, problematizado por Foucault, percebe-se que este conceito corresponde, de modo geral, à gestão das populações e da vida. “A vida e a morte estão inseridas dentro do campo do poder político e o soberano tem o direito de vida e morte sobre os seus súditos, isto é, o direito de fazer morrer ou deixar viver” (FOUCAULT, 1999, p. 287).

A biopolítica seria uma nova tecnologia do poder que se dirige não ao corpo individual - como a tecnologia disciplinar do trabalho instalada do final do século XVII – e sim ao corpo do “homem-espécie” e corresponde a uma tomada de poder que é massificante e não individualizante (FOUCAULT, 1999, pp. 289-290).

Assim, antes a soberania que *fazia* “morrer e permitia viver” se altera para um poder ou uma regulamentação que é o oposto, “fazer viver e deixar morrer”.

Nesse sentido, Uyeno (1995, p. 69), a partir da leitura de Foucault, lembra que

essa nova ordem diz respeito aos mecanismos de sujeição moderna decorrente do deslocamento de um poder sobre a morte para um poder sobre a vida do indivíduo. Esse deslocamento promove uma ruptura nos sistemas de poder que permeiam toda relação humana: substitui-se o poder de exclusão do indivíduo, através do suplício físico, pelo poder de integração do indivíduo à sociedade, através do gerenciamento do corpo.

O que se pode concluir de Foucault (1999) e Uyeno (1995) é que há uma transferência histórica, dirigida pela possibilidade de se negociar essa ameaça contra a vida, presumindo seu direcionamento para a regulação, controle e cultivo, o que se caracteriza, em certo sentido, como “poder produtivo”.

Assim, gerenciar a vida das pessoas significaria investir nos hábitos e comportamentos familiares dos sujeitos, excluirmos os degenerados e criminosos, entre outras práticas.

E, para garantir o gerenciamento desses corpos, faz-se necessário que se instaurem instituições como a Família, a Escola e outras, que possibilitem tal feito.

2.2 Família²⁵, adolescência e escola.

A importância da instituição denominada família tem em seu cerne uma constituição mais simbólica que natural. Daí muitos antropólogos afirmarem que a família verticalizada, composta por homem, mulher e filhos, é um fenômeno universal, presente em todos os tipos de sociedades.

A família como instituição é estudada por várias disciplinas: Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Psicanálise, dentre outras. O termo *família* tem sua origem no latim *famulus* que, etimologicamente, significa escravo doméstico, e família é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem. Essa expressão foi inventada pelos romanos para nomear uma nova

²⁵ Esta nota de rodapé se destina apenas a oferecer os diversos sentidos que, tendo originado sem os componentes parentais que se julga constitutivo, a palavra família assume na sociedade contemporânea. De acordo com o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis on line (2003), **família** pode significar:

1. Conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais¹. Conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem.
2. Pessoas do mesmo sangue, que vivem ou não em comum.
3. Descendência, linhagem.
4. O pai, a mãe e os filhos.
5. Instituição social básica que compreende um ou mais homens, vivendo maritalmente com uma ou mais mulheres, os descendentes vivos, e, às vezes, outros parentes ou agregados.
6. *Sociol.*: grupo constituído por marido, mulher e filhos menores ou solteiros.
7. *F. paternal, Sociol.*: grupo constituído por um casal, todos os descendentes masculinos e seus filhos menores.
8. *F. patriarcal, Sociol.*: tipo da família governada pelo pai, ou, na antiga Roma, pelo chefe varão mais velho: o patriarca.
9. *F. tronco, Sociol.*: grupo constituído por marido, mulher e um filho casado, com sua prole, vivendo todos sob o mesmo teto.

instituição social, num momento em que surgiu a agricultura e a escravidão legal, em que o pátrio poder e o direito de vida e de morte sobre todos são mantidos pelo chefe, o pai (ENGELS, 1976, p.76-7).

Nos estudos de Bachofen²⁶ (1861), ele afirma que a família monogâmica surgiu a partir da família sindiásmica que apareceu no limite entre o estado selvagem e a barbárie. “É a forma de família característica da barbárie, como o matrimônio por grupos é a do estado selvagem e a monogamia é a da civilização” (op.cit., p.71).

Sob a égide da perspectiva do movimento histórico-cultural é que se pretende apresentar as configurações familiares no decorrer do tempo.

Para Aristóteles, filósofo grego e preceptor de adolescentes, a família se define como uma comunidade, servindo de base para a *polis*. Ela é organizada em estrutura hierarquizada, centrada no princípio de dominação patriarcal e constitutiva da relação entre senhor e escravo, a associação entre marido e esposa e do vínculo entre pais e filhos.

A respeito do fenômeno familiar e do “desejo de família”, Roudinesco (2003) considera possíveis duas abordagens: a primeira, sociológica e psicanalítica, que privilegia a verticalidade de filiações, gerações, continuidades ou distorções entre pais e filhos, transmissão de saberes; enquanto que a segunda, mais antropológica, ocupa-se da horizontalidade estrutural ou comparativa das alianças, enfatizando que cada família provém da união – logo, do estilhaçamento – de duas famílias para formar uma nova.

Dessa discussão, dá-se destaque na proibição do incesto, como princípio fundamental que assegura a passagem da natureza à cultura, uma função simbólica, fato de cultura e de linguagem que diferencia o mundo humano do mundo animal.

Em outras palavras, é preciso de fato admitir que foi no seio das duas grandes ordens do biológico (diferença sexual) e do simbólico (proibição do incesto e outros interditos) que se desenrolaram durante séculos não apenas as transformações próprias da instituição familiar, como também as manifestações do olhar para ela voltado ao longo das gerações (ROUDINESCO, 2003, p. 17).

²⁶ J. J. Bachofen, *Das Mutterrecht*, Stuttgart, 1861.

Três grandes períodos são considerados na evolução familiar. No primeiro período, surgiu a família *tradicional*, sob a ordem do mundo imutável e submetida à autoridade patriarcal, cuja função foi a de assegurar a transmissão de um patrimônio e cujos casamentos são arranjados.

O segundo período, a família dita “moderna” é fundada na lógica afetiva, no amor romântico, entre os séculos XVI e XVII e perdurando até o séc. XX, sanciona a divisão de poderes entre o Estado e os pais. Esse período é marcado por um sujeito em sofrimento, sendo a família cada vez mais dessacralizada (ROUDINESCO, 2003).

Por último, aparece a família dita “contemporânea”, em que a vida privada é valorizada, e manifestamente complexa quanto à autoridade, de transmissão cada vez mais problemática, cujos pais permanecem unidos ao longo de uma duração relativa, com rupturas e recomposições conjugais, imagens destituídas do pai heróico e guerreiro, como se pode interpretar de Roudinesco (2003, p. 21):

A família autoritária de outrora, triunfal, ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas. Ao perder sua auréola de virtude do pai, que a dominava, forneceu então a imagem invertida de si mesmo, deixando transparecer um descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura a Psicanálise tentará assumir durante todo o século XX.

É nesse terceiro período conturbado, de famílias descentradas, recompostas, “desestruturadas”, cindidas, que surge a noção de adolescência, que se impôs como etapa intermediária entre a infância e a vida adulta, produto da longevidade prescrita pela ciência.

2.2.1 Adolescência: a contradição realizada e a constituição do adolescente como sujeito do desejo

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a adolescência é um período da vida, que começa aos 10 e vai até os 19 anos, e segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, começa aos 12 e vai até os 18 anos, período em que acontecem diversas mudanças físicas, psicológicas e comportamentais o que tem levado o senso comum a nomeá-lo como “aborrescência”.

No mundo todo, hoje, estima-se que haja um bilhão de pessoas vivendo a adolescência, ou seja, quase 20% da população mundial. No Brasil, somam-se cerca de 34 milhões de adolescentes, o que significa 21,84% da população total do país.

Segundo Lesourd (2004), um psicanalista e estudioso da adolescência, embora a utilização do termo adolescência seja recente, “há vestígios da adolescência na história” (LESOURD, 2004, p.15). Ele descobriu em suas pesquisas que, já no século V a.C., havia registros de educação dos jovens entre 14 e 21 anos, calcada na ética política.

Nos séculos, XV, XVIII e XIX, a educação era produto de classes reais e sofreu mudanças de nível, tanto leigo como religioso (p. 18). Lesourd cita como exemplo de vestígio dessa divisão de classes as vestes dos noviços diferenciadas das vestes dos monges. Para o psicanalista, todos os períodos falaram, pensaram e escreveram sobre os adolescentes.

Mircéa Eliade (apud LESOURD, 2004) assegura que não há como se falar de adolescentes sem se falar da própria estrutura da sociedade. Nesse sentido, seria como se desvelassem os modelos conscientes e inconscientes de organização das relações humanas e particularmente da troca entre os sexos e da transmissão do poder.

Como diz Lesourd (2004, p.16),

o que anima essas épocas em que o adolescente está situado no centro das discussões, o que permite compará-las, além do adolescente, é a transformação das relações sociais. Todas essas épocas representaram períodos de transição entre o poder antigo e um poder novo. Durante esses séculos, novas referências morais ocupam o lugar central de ordenadoras das relações sociais.

A educação do adolescente grego foi, antes de tudo, uma formação moral e ética. Os educadores-filósofos gregos defenderam e ensinaram “uma ética da honra e uma gestão do prazer”. Esse modelo de educação da efebria na Grécia perdurará até o século XIX.

No século XIX, muda-se o referencial de adolescente: ele passou a ser imaginado como “mal-educado” e o “pervertido que deve ser corrigido”. É nesse século que surgem, também, conforme Foucault, os sistemas de exclusão, século esse que ele denomina como século do encarceramento. “A

função da crítica social do adolescente torna-se a crítica social não-reconhecida e periculosidade sexual perversa” (FOUCAULT, 2005).

Essa alteração do foco se deve ao investimento na criança que não havia nos séculos anteriores, devido aos altos índices de mortalidade infantil. Essa mudança de foco levou em consideração a questão narcísica para os adultos que tratam dela, a questão da criança ideal no desejo dos pais e a dificuldade de este se separarem dessa criança (LESOURD, 2004, p. 27).

O que permanece até nossos dias é “a questão da gestão do prazer, que é sempre uma questão adolescente, até mesmo uma questão confiada aos adolescentes, no quadro social” (LESOURD, 2004, p. 25). Segundo Lajoquière (apud LESOURD, 2004, p. 8), os jovens estariam perdidos no mundo, por lhes faltarem informações que levem ao entendimento do caráter normal, passageiro e natural da idade pela qual estariam passando. Para o autor, o que deve ser discutido é a adolescência como tempo na constituição do sujeito do desejo.

A adolescência é um período em que as imagens parentais passam por um processo de questionamentos e revoluções. Trata-se de uma segunda vez em que o sujeito se vê como um sujeito mutilado, separado do Outro, porque não é ele; a primeira já ocorreu, segundo Lacan, no *estádio de espelho*.

Essa segunda separação, esse segundo interdito ocorre devido à “ausência infinita da realização do fantasma incestuoso, que fora demarcado pelo pai, ao separá-lo da mãe, e a impossibilidade da potência fálica por sua própria conta” (LESOURD, 2004, p. 113). Tal processo torna-se essencial para que consiga se tornar um adulto. Haja vista os “ritos de passagem”, muito comuns nas diversas sociedades.

O adolescente, em algum momento, precisa desafiar, transgredir, e até negar a existência da voz do outro, para se autoafirmar. Dessa tentativa, Lesourd (2004, p.113) assinala que

toda uma série de distúrbios e vacilações dos adolescentes vem de suas tentativas desesperadas de manter válida uma potência fálica acessível, de recusar a anterioridade do futuro. Paralelamente as essas tentativas, constrói-se a desqualificação parental, a destituição das imagens idealizadas da infância. Pai e mãe imaginários, que eram portadores de potência, se encontram por sua vez impotentes e reduzidos à sua realidade.

Entretanto, essa desqualificação parental, de que trata Lesourd (2004), não impede que os discursos que foram introjetados no adolescente desde antes de seu nascimento pelos pais ocorram, já que os pais, além de atribuírem um nome próprio, transmitiram-lhe todo tipo de “conhecimento” pertinente à cultura da qual faz parte, à religião, aos valores e princípios também herdados de seus antepassados.

Outro papel importante dos pais e que atualmente é previsto na legislação brasileira é garantir aos seus filhos o acesso à educação formal que, nesse caso, compete ao Estado.

Assim sendo, cabe à escola garantir, de acordo com os PCN, e, nesse caso, também a nova proposta pedagógica do Estado de São Paulo, condições mínimas de aprendizado, para que os alunos tenham seus direitos e deveres garantidos por lei.

Para que isso ocorra, a Escola necessita estabelecer um currículo²⁷, o qual norteará sua prática pedagógica, e, para SILVA (1996, p. 83),

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Althusser (1985), em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, já argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos por meio da qual a classe dita “dominante” transmitiria suas idéias sobre o mundo social.

Entretanto, o currículo não pode ser entendido apenas como operação cognitiva, mas como discurso da sociedade e, assim sendo, constitui sujeitos como sujeitos também particulares, num processo de constituição e posicionamento, constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas categorias sociais.

²⁷ A temática currículo não será explorada nesse trabalho, uma vez que o enfoque está nas representações dos alunos e não no discurso escolar propriamente dito.

Nesse sentido, o adolescente está inserido em processos de subjetivação pelos modos de objetivação e pelos de subjetivação de que fala Foucault e de processos de subjetivação, segundo a especificidade em Lacan.

Por isso, certas atitudes e/ou comportamentos na Escola, em sala de aula, devem ser (re)pensados pelos profissionais da Educação, considerando-se as afirmativas anteriores, em vista de não se incorrer em equívocos.

Assim, se faz mister verificar quais os aspectos abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca do que o professor deva entender sobre ética e moral, para o desenvolvimento do conceito de cidadania na sala de aula.

2.2.2 Ética e Moral nos PCN: abordagem de tema transversal

Os primeiros passos das análises éticas foram, de acordo com os estudiosos do assunto, provavelmente empreendidos pelos filósofos da Grécia Antiga. Atualmente, seus estudos transcendem o campo dos filósofos e se estendem aos domínios de sociólogos, psicólogos, psicanalistas, biólogos e muitos outros estudiosos, constituindo uma preocupação transdisciplinar.

A Ética procura definir como é atribuída ao homem a obrigação de se comportar moralmente. Isso quer dizer que os pesquisadores se esforçam para entender de que forma o indivíduo optou, entre as várias possibilidades à sua disposição, pela compreensão do livre-arbítrio humano. Como disciplina, a Ética já encontra a vivência moral vigente na sociedade e, portanto, não é ela quem estabelece os valores morais. Ela apenas busca compreender o núcleo conceitual dessa vivência; como ela surge; em que estado as atitudes morais são perpetuadas, do ponto de vista pessoal e das circunstâncias objetivas; os princípios de onde partem os julgamentos de natureza moral, entre outros fatores teóricos.

Saber, contudo, o que pertence a uma margem e o que se encontra já no outro lado da fronteira depende do ponto de vista cultural que predomina em alguns povos e em certos momentos históricos.

O homem procura se basear, normalmente, em parâmetros socialmente aceitos, que lhe permitam conviver com as outras pessoas. Para tanto, ele

busca se guiar pelos conceitos que norteiam a prática dos valores, das qualidades humanas.

A ação humana, assim, é sempre fruto de uma escolha entre o correto e o incorreto, entre o que é bom e o que tangencia o mal. Essas discussões foram desenvolvidas em Becker (2008), acerca do *outsider*, nesta dissertação, e também se pode conferir em Vasquez (1978) e Imbert (2002).

Os termos ética e moral generalizadamente se referem aos procedimentos adotados por uma comunidade, em um certo momento e em um certo lugar: costumes, modos de ser e de agir. No entanto, para melhor entendimento, faz-se necessário diferenciá-las em seus significados específicos.

Para Vásquez (1978) e Imbert (2002), a ética se refere a uma postura reflexiva sobre as questões dos valores e princípios axiológicos, enquanto a moral se refere à expressão normativa resultante desse esclarecimento. A primeira se refere às questões teóricas, e a segunda, às questões práticas; uma está contida na outra; ambas não se excluem mutuamente, e, juntas, constituem a *práxis* axiológica. Tanto a reflexão sobre os princípios quanto as normas que os aplicam são importantes para orientar o comportamento humano. Imbert (2002, p. 27-28) salienta que

a ética abre o que tende a ser fechado e a se definir. Ela interpela o sujeito como processo inacabável de desimpedimento. Ela desprende um espaço para fora de qualquer espaço, um espaço desenclausurado. É a autonomia que se inscreve na temporalidade humana, implicando em dados psicológicos e sócio-culturais.

Por isso, Imbert (2002) propõe uma distinção entre a regra e a lei. A regra é o princípio básico dos hábitos e da formalização, por meio da qual se fabrica um sujeito-objeto, controlado e submisso e, nesse sentido, a regra é produto da moral. A lei, opostamente, permite ao ser humano viver de forma singular, ordenada e coordenada com seu eu autônomo e livre; a lei é produto da ética.

Com o advento das sociedades modernas, a tradição ética ocidental se viu questionada e pressionada a responder a uma nova realidade, indispensável ao surgimento de estudos culturais.

O século XX e XXI tem sido marcado pelo aumento da violência, mostrando sinais de esgotamento dos princípios normativos em respeito à

vida. Antigos conceitos como vida, natureza e sujeito adquiriram novos contornos e, hoje, os sujeitos relacionam-se de novas formas, demandando novas abordagens no contexto escolar acerca do tratamento dado a estas questões.

Nesse sentido, e inserido nesse contexto sócio-histórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem, além dos conteúdos programáticos de cada disciplina, o desenvolvimento de temas transversais. A esse respeito, os PCN, documento produzido pelo Ministério da Educação brasileira, enfatizam o tópico *Cidadania* como uma das metas a ser desenvolvida no Ensino Fundamental e Médio. O objetivo dessa abordagem, conforme esse aspecto do documento, é abrir a possibilidade para discussões sobre a ética, nesses níveis de escolarização formal.

Os PCN (BRASIL, 1998) partem do princípio de que é preciso determinar critérios, valores e estabelecer relações de hierarquia entre esses valores para nortear as ações da sociedade. Nesse sentido, referenciam os valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática, defendem a importância da escola na formação ética das novas gerações, fazem considerações filosóficas, apontam o papel da afetividade e da racionalidade no desenvolvimento moral do aluno e analisam o processo de socialização dos alunos.

Ao tratar da moralidade humana, o documento enfatiza a importância da sua focalização no contexto histórico e social. Sugere, ainda, a reflexão da sociedade contemporânea, na qual está inserida a Escola, nesse caso, o Brasil no século XX e XXI.

Todo o documento está alicerçado na Constituição Brasileira de 1988 e, portanto, no discurso jurídico, mais especificamente, no artigo 1º, que trata da dignidade humana, no artigo 5º, que repudia o racismo, e, no artigo 3º, do qual se passa à citação, dada a sua pertinência para esta dissertação, por ter sido a base para a condução de atividades de ensino de redação das quais se coletou os dados, dos quais se constituiu o *corpus* de pesquisa:

Art. 3º - Construir uma sociedade livre, justa, solidária; III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV) promover o bem de todos.

Os PCN (BRASIL, 1998) orientam, ainda, que as instituições escolares estejam atentas a três pontos que devem ser enfocados: a) o núcleo moral da sociedade, cujos valores são eleitos como necessários à convivência em sociedade, negando, dessa forma, o relativismo moral; sem esse consenso, cai-se na anomia, na ausência de regras, ou na total relativização delas; b) a democracia, como regime de sociabilidade, que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, à pluralidade e; c) o caráter abstrato dos valores abordados, sugerindo que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas.

Os PCN, portanto, entendem por ética o eterno pensar, refletir, construir, como se pode observar na transcrição do documento (BRASIL, 1998, p. 50):

A escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e para pensarem e julgarem [...] As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a Escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações.

O que se pode concluir dessas afirmações é que os PCN se fundamentam numa visão naturalista e determinista da realidade, salientando a responsabilidade moral do Estado no que tange ao suprimento das carências educacionais proporcionadas pela família, o que é previsto na obra *O Contrato social*, de Rousseau (1999).

Essa visão pode ser observada na citação supracitada, pelo uso da conjunção concessiva *embora* em *embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança* e também em *As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros*.

Isso posto, o documento assevera que não há um consenso de como as regras são legitimadas pelos alunos. Essas regras podem ser incorporadas por hábito, por condutas consideradas boas ou por processos inconscientes e, portanto, ignorado pelo próprio sujeito e, em geral, constituídos durante a

infância. Portanto, também admite a possibilidade de subjetivação por parte do aluno ao prever que eles podem incorporar regras por processos inconscientes.

O PCN (BRASIL, 1998) faz ainda considerações sobre a importância da afetividade e da racionalidade para um comportamento ético.

Quanto à afetividade, a legitimação das regras deve tocar a sensibilidade da pessoa, traduzindo algo de bom para si, referindo-se ao bem-estar psicológico. Esse bem-estar pode ser considerado na pós-morte e, portanto, relaciona-se à religião, ao bem estar aqui na terra e, portanto, ao conforto e a um projeto de vida, objetivando o auto-respeito.

Quanto à racionalidade, deve-se refletir sobre os valores e regras, para gerar responsabilidade, sensibilizar a inteligência e desenvolver a capacidade de diálogo. Sob esse aspecto, o documento, ao prever a reflexão por parte do aluno, possibilita também sua subjetivação.

Os PCN apresentam a heteronímia como a primeira etapa do desenvolvimento moral (aprendida entre 3 e 8 anos de idade), segundo a qual a validade da regra é exterior ao indivíduo e decorre da não-apropriação racional dos valores e das regras; e a autonomia (a partir dos 8 anos), segundo a qual o fazer ético emana da vontade do sujeito e é limitado ao grupo de amigos e pessoas mais próximas.

Quanto à discussão acerca da relação entre ética e currículo, os PCN abordam experiências vivenciadas tanto aqui no Brasil como no exterior. No Brasil, registram cinco experiências educacionais de formação moral: *filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e da escola democrática*.

Os PCN estabelecem como objetivos gerais para a Ética a compreensão do conceito de justiça; a adoção de atitude de respeito pelas diferenças; o desenvolvimento de atitudes como solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças, compreensão da vida escolar como participação no espaço público, a valorização do diálogo, a construção da auto-imagem, a responsabilização pelas posições assumidas segundo o próprio juízo.

Dado o exposto, é possível presumir que, também os PCN são dotados de irrupções de ordem heterogênea, polifônica e, como tal, afetados pela memória discursiva, porque fruto da (e)laboração de sujeitos, mesmo que se

configure como documento oficial, do qual se deve esperar uma linguagem objetiva, científica.

Portanto, pode-se supor que é dessas inserções da família, da escola, da Educação, do Estado, da sociedade de um modo geral, é que derivam as representações dos alunos do estudo em questão.

2.2.3 Procedimentos metodológicos: coleta de dados, sujeitos e composição de *corpus*.

As condições restritas de produção do discurso analisadas dizem respeito ao contexto escolar, mais precisamente de uma escola localizada na periferia de uma cidade que é pólo industrial e de pesquisa, do qual se coletaram os dados constituídos de textos argumentativos produzidos por alunos do nível de ensino médio. Dizem mais precisamente respeito à família das quais os alunos pesquisados fazem parte; à sua condição de adolescentes e à escola, na qual estes alunos estudam, lócus de coleta dos dados para esta dissertação.

Também, apresentam-se os procedimentos metodológicos que dizem respeito à coleta dos dados e aos princípios que regeram a constituição do *corpus* de pesquisa, submetido à análise e apresentado no capítulo seguinte. Nesse sentido, dedica-se a apresentar as condições imediatas da produção de discurso, bem como favorecer a compreensão de como se apresenta a marginalização no imaginário de alunos da 2ª série regular de nível de Ensino Médio, portanto adolescentes, matriculados numa escola pública de periferia da cidade de São José dos Campos.

A escola em questão conta com um quadro de aproximadamente 70% de professores efetivos, uma diretora, um vice-diretor e duas coordenadoras pedagógicas.

O enfoque dado a essa representação teve origem na nossa rotina como professora de Língua Portuguesa, no que se refere à atividade pedagógica do desenvolvimento da produção escrita, que levaram em consideração as orientações dos PCN que sugerem o desenvolvimento de temas transversais. Mais precisamente, buscar a focalização da representação que esses alunos

faziam da pobreza e da marginalidade nasceu da percepção de que havia uma incongruência entre o que se observava nos alunos e os enunciados dentro e fora da escola sobre eles - de que o seu contexto social de marginalidade os determinava.

A coleta de dados ocorreu em meados de 2008, após a percepção de que meus alunos não participavam ativamente das aulas (tanto das de Língua Portuguesa, como das outras disciplinas). Ao verificar tal apatia nestes alunos, para os quais lecionava, levei em consideração a necessidade de desenvolvimento do tema transversal Ética, conforme preconizado pelos PCN. Então, foi solicitado aos alunos, após uma aula em que se discutiu sobre Cidadania, que produzissem um texto dissertativo-argumentativo sobre o que pensavam sobre pobreza e marginalidade.

Procedeu-se a recolha dos textos dissertativos (doravante TD)²⁸ de 18 alunos, numa sala de aproximadamente 45 alunos, e que no dia da solicitação, contava com uma média de 25 alunos. Os dados de pesquisa, assim, constituíram-se de 18 textos, uma vez que apenas esses foram escritos e entregues. E o *corpus* de pesquisa, de 10 textos (doravante A), já que para/na ADF são considerados as regularidades presentes nos discursos em sentido qualitativo, pois diferentemente de outras linhas de pesquisa, a ADF não trabalha com a língua fechada nela mesma, mas com discurso que é um objeto sócio-histórico, em que o linguístico intervém como pressuposto.

Uma vez estabelecido o olhar a se depositar sobre os textos, por ocasião de sua correção, verificou-se a existência de um número considerável de textos que enunciavam uma indistinção entre marginalidade e pobreza, o que levou à constituição da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Essa constituição obedeceu a um procedimento que pressupõe que o homem

tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido [...] têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. [...] confronto do simbólico com o político (ORLANDI, 2001a, p. 9).

²⁸ Legenda

TD: textos dissertativos

A: aluno

Percebeu-se que o encontro entre a língua e a história se materializava na escrita dos adolescentes, fazendo dessa escrita uma espessura material opaca, marcada por diferentes deslizamentos de sentidos, equívocos, ambiguidades, lapsos e mal-entendidos. É importante mencionar que, neste estudo, os aspectos acima são analisados como constitutivos da linguagem.

Corroborando o que fora exposto, NUNES (2009, p. 1), reforça:

nas discursividades contemporâneas da cidade, palavras ou expressões como morador de rua e sem-teto, funcionam de modo a estabelecer uma sobreposição do discurso urbanista e mediático sobre outras formas de discurso que compõem o real da cidade. Considerando esse fato como um processo discursivo, notamos que o mesmo processo pode ser observado com outras palavras e discursos, o que nos leva a pensar as relações lexicais na articulação com as condições históricas e ideológicas da produção dos discursos. As relações hiperonímicas não são fixas, elas dependem do movimento dos discursos e estão sempre sujeitas a reconfigurações no jogo entre as formações discursivas. Podemos dizer, em suma, que os itens e sintagmas lexicais, bem como as relações semântico-discursivas que eles estabelecem com outras unidades lexicais, resultam da categorização da palavra-silêncio enquanto real do léxico no funcionamento do discurso.

Assim sendo, procedeu-se ao estudo do documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação do Brasil, para que fosse possível entender como também a escola contribui para o processo de objetivação e subjetivação desses alunos, acerca de suas representações sobre si e sobre os outros.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES DE SI E DO OUTRO: (des)velando o discurso escrito de adolescentes

As condições gerais que regem cada sociedade, através de determinações de diversas naturezas, como políticas, econômicas, sociais e culturais, controlam e limitam o que é feito e o que pode ser dito.

Dentre tudo o que pode ser objeto de limitação, propõe-se pensar a questão das representações de alunos de que contêm materialidades que evocam interdiscursos, próprios das condições sócio-históricas e, portanto ideológicas, em que esses alunos estão inseridos. Ao mesmo tempo, demonstram como estes alunos se subjetivam.

3.1 Representações dos adolescentes

Tendo com base a Análise de discurso de linha francesa, perpassada pela Psicanálise em sua terceira fase; os estudos filosóficos de Foucault e Agamben; e sociológicos de Becker, postula-se que a regularidade discursiva encontrada resulta por um lado da marca da interpelação do indivíduo como sujeito de seu discurso e se realiza pela identificação deste sujeito com a formação discursiva que o domina, cujo sentido é produzido como evidência pelo sujeito; e por outro lado, o sujeito é “produzido como causa de si”, pela escrita.

Assim, mesmo quando se corrobora a própria força das discursividades da nomeação (do assujeitamento), o que o coloca num espaço de “indiferença”, exposto ao “poder soberano” e à “vida nua”, o que lhe impõe a condição de “homo sacer” e “(in)fame”, ele procura romper com os discursos decorrentes dessa nomeação.

Nesse sentido, analisar-se-á os discursos nomeadores em relação aos considerados “desviantes”, portanto, pelos modos de objetivação, para em seguida partir para a consideração dos modos de subjetivação do sujeito pela escrita. Assim, ocupou-se de discursividades que resultam da evocação de

interdiscursos, os quais se caracterizam como nomeação e dos modos de subjetivação pelos quais os sujeitos em questão resistem.

A ênfase dada a essa regularidade discursiva, isto é, dizeres que se repetiam e, por essa razão, remetiam à representação que esses alunos faziam do que sejam pobreza e marginalidade, procedeu-se ao recorte de passagens dos textos.

Os textos dissertativos que se apresentam, a seguir, tratarão da análise de textos redigidos por alunos que versavam sobre a pobreza e sobre a marginalidade.

Para que se contextualize a atividade pedagógica, faz-se oportuno lembrar que fora solicitado aos alunos que redigissem um texto dissertativo sobre o que pensavam sobre pobreza e marginalidade. Como o *corpus* de pesquisa ilustrará, houve nos textos, visivelmente, a remissão a colegas o que se percebe nos TDs.

Faz-se importante informar que em todos os textos recolhidos, em vez de se atribuir um título, o que seria uma prerrogativa nessa fase escolar, todos os alunos optaram por escrever “Como vejo meus colegas que vivem na pobreza e na marginalidade”, o que se configura uma realidade muito próxima deles o envolvimento com entorpecentes.

Passa-se, a seguir, ao discurso de A1, no qual as referências à pobreza e à marginalidade insinuam reflexos da nomeação como sendo criminalidade.

TD1:

A1.

Tem um amigo que usa droga e que faça muitas coisas errada para você e para a sociedade é muito ruim. Vê um colega se acabando, com a sua própria vida e você ali so vendo.

Por mas que vida de seu amigo esteja ruim você como amigo tem que ajudar ela dá conselho fala que ele esta errado por mas que esta missão seja horível, não pelo conselho mas a causa.

Hoje nesse mesmo momento morre milares de adolescentes, jovens por causa de drogas, violência so para fica 1 hora desligado sem noção por causa bobeira.

Muitas famílias que tem filhos que esta nessa vida fica lokos por vê estas coisas, um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para o seus filho e infelizmente ocorre estes fatos

Pessoa que estão nesta situação perde tudo família, amigos, colegas e as vezes até a própria vida e pior coisa é conhecer um amigo que vende o seu corpo, mata (tira a vida das pessoas) essa é pior causa que tem no mundo.

Tomara que estes jovens venha luta para ter um mundo melhor com mas saúde, segurança, educação etc. tira as coisa erradas da

cabeça da pessoas que estão nessa vida. Vamos ajuda o próximo porque hoje são ele que precisa amanhã pode se você, e o futuro só Deus sabe...

Como se pode observar, no TD1 em análise, focalizando-se o olhar no primeiro parágrafo, A1 refere-se a um amigo que usa droga e que, a seu ver, transgredir as normas do convívio em sociedade, quando enuncia que *tem [leia-se ter] um amigo que usa droga e faça [leia-se faz] muitas coisas erradas para você e para a sociedade é muito ruim*. Note-se, também, que ele não dirige uma crítica a esse amigo, acusando-o como transgressor, uma vez que se utiliza da construção sintática de subordinação adjetiva relativa restritiva *que usa droga e que faça muitas coisas errada*.

Além disso, quando avalia esse amigo, A1 modaliza seu discurso, ao se referir a ele, afirmando ser *muito ruim* ter um amigo assim, produzindo um sentido muito mais de lamentação do que de acusação, o que corrobora o sentido apenas atributivo da construção subordinativa que se lhe refere. Observa-se que seu discurso traz a voz da família que versa sobre a escolha de bons amigos, enunciando, dessa forma, a partir da posição sujeito daquele que se imagina e que se diz diferente do amigo.

A1 parece procurar, também, manter certo distanciamento do texto escrito por ele, numa aparente tentativa de expor-se o mínimo possível, evitando também proceder à nomeação, de que fala Becker (2008), do amigo como transgressor, o que pode ser notado pelo uso dos verbos *tem(ter)*, *acabando*, *vendo*, nas formas nominais e, como tais, sem que se lhes possam nomear os sujeitos. Esse efeito de distanciamento é reforçado pelo uso do pronome pessoal do caso reto “você” que não está sendo usado como segunda pessoa do discurso, sua característica em princípio, mas como primeira pessoa, em construção própria da oralidade.

A ocupação da posição–sujeito não-marginal, no sentido de não transgressor das regras da sociedade se faz reiterar, quando enuncia *Vé[ver] um colega se acabando, com a sua própria vida e você ali so [leia-se só] vendo*. Constata-se nessa passagem uma voz de compaixão pelo outro, própria do discurso religioso, voz essa que ganha volume quando reitera, em seguida: *um colega se acabando, com a sua própria vida*.

Quando se refere a si, mantendo o distanciamento pelo uso da segunda pessoa como primeira, distanciamento esse que também se manifesta pela alteração da menção àquele a quem se refere como *amigo* para *colega*, traz, além do discurso religioso da necessidade de acolher aquele que está sofrendo, a voz do discurso da responsabilidade social que enuncia a ordem do discurso da inclusão.

Focalizando-se a análise no segundo parágrafo *Por mas [leia-se mais] que vida de seu amigo esteja ruim você como amigo tem que ajudar ela dá conselho fala que ele esta errado por mas que esta missão seja horrível [horrível], não pelo conselho mas a causa*, nota-se o deslocamento do efeito de sentido do pronome pessoal do caso reto você. Ao impor um tom aconselhador, desloca o efeito de sentido de você como eu que adotara no primeiro parágrafo, estende, amplia a responsabilidade para outros, fazendo com que o sentido de *você* deslize para *nós*, primeira pessoa do plural.

A1 também revela sua indignação com o descaso social, como uma forma de salvaguardar o colega, o que pode ser observado no excerto *não pelo conselho mas a causa*.

Ao mencionar que *por mas [leia-se mais] que a vida de seu amigo esteja ruim você como amigo tem que ajudar*, A1 reporta novamente ao discurso da responsabilidade social, que se enuncia como ordem do discurso vigente.

Embora A1 revele em seu discurso não admitir explicitamente relacionar-se com pessoas na situação a que ele atribui de transgressão, (d)enuncia tê-las, quando volta a se referir a elas como “amigo”, ao escrever *por mas (mais) que a vida de seu amigo esteja ruim você como amigo tem que ajudar*. Note-se, nessa passagem, uma construção que (d)enuncia uma contradição constitutiva do discurso de que fala Foucault (apud UYENO, 1995) sobre afastamento e aproximação: afasta-se, considerando-o diferente de si e propõe aproximação. A1 adota, em seu enunciado, um ‘tom’ de aconselhamento para que o outro assuma a responsabilidade pelos colegas usuários de entorpecentes, até num sentido de ordenar a ação do outro, ainda que modalize pela locução verbal ter de: *você tem que ajudar ela*, [tem que] *dá conselho fala que ele esta errado*.

Acrescenta, ainda, que essa é a “missão” do outro, mesmo que horrível, numa remissão religiosa do sacrifício, atribuindo aos colegas usuários de

drogas a culpa, ainda que, sob ilusão intradiscursiva, tivesse tentado explicar o sentido de que a *missão é horrível não pelo conselho, mas pela causa*.

Pode-se, ainda, observar os pares dicotômicos ocidentais de ordem platônica, em seu discurso, do certo e do errado, do bem e do mal, e da ordem aristotélica da causa e da consequência.

A1 adota também o discurso institucional do Estado, veiculado também pelas diversas mídias ao afirmar *Hoje nesse mesmo momento morre milhares de adolescentes, jovens por causa de drogas, violência*. Ao utilizar o marcador de tempo *Hoje*, A1 parece enunciar que antigamente não era assim.

Embora pela materialidade lingüística de seu texto não se possa saber se A1 já passou pela experiência, testemunhou amigos em estado de narcolepsia ou se repete um dizer que percorre entre os colegas, permite a verificação de que tem conhecimento dos sintomas provocados pelo uso do entorpecente na passagem de seu texto *fica 1 hora desligado sem noção*.

Quando A1 faz referência aos pais, no terceiro parágrafo, que aqui se reproduz para efeito de facilitar a leitura *Muitas famílias que tem filhos que esta nessa vida fica lokos [loucos] por vê estas coisas, um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para o seus [seu] filho e infelizmente ocorre estes fatos*, ele revela reconhecer que eles trabalham para oferecer vida digna aos filhos e, como tal, está afetado pelo discurso da família. A1 imagina que é ele quem está enunciando, mas, na verdade, está repetindo um dizer que ressoa o discurso familiar, religioso e social. Ele lamenta a ocorrência desses fatos, presentifica em seu discurso a não-valorização dos pais por parte dos filhos, fazendo pressupor a existência daqueles que não têm ou não tiveram pais que fizessem isso por eles, discurso esse tão mencionado em família. Não deixa de conter traços do discurso religioso, do preceito bíblico e, como tal, da ordem da aceitação sem questionamento de “honrar pai e mãe”. A voz da sociedade que condena atitudes de filhos e justifica a daqueles que não têm pais também se faz presente. A1, assim, sob o efeito de um interdiscurso, enuncia um discurso da ordem do dever, da honra e da gratidão parental, proferindo um discurso heterogêneo constituído de várias vozes.

Ao utilizar o advérbio *infelizmente*, associado ao verbo “ocorrer” em *um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para o seus*

filho e infelizmente ocorre estes fatos, A1 revela não se referir a adolescentes em geral, mas a colegas adolescentes: o tom de lamentação que vinha sendo atribuído aos colegas se repete pelo uso do advérbio de modo e o verbo *ocorrer*, denominado por alguns de verbo de ocorrência que como tal não têm um sentido ativo pelo qual se culpabilizaria o colega.

Seu discurso se (con)forma dessa maneira, porque A1 enuncia determinado pelo imaginário discursivo de postulação pecheutiana, redigindo seu texto imaginando para quem está escrevendo (escreve para a professora) e, portanto, escreve aquilo que imagina que a professora espera que ele escreva, o que corrobora, também, a afirmação de Hall (2005, p. 39) sobre a falta de inteireza do sujeito, que é preenchida a partir do exterior quando se imagina como se é visto pelo outro. Por isso, seu discurso é movido pelo esquecimento 1, em que o indivíduo tem a ilusão de ser a origem do que diz, e pelo esquecimento 2, no qual o aluno tem a ilusão de que o discurso que profere reflete o conhecimento objetivo da realidade. A1 adota, nesse sentido, o “jogo imaginário”, o discurso “politicamente correto” como imagina que a professora espera dele, ou seja, a imagem que A1 tem da professora (IA(B)), e também a imagem que A1 faz do que seja seu colega, também aluno (IA(A)).

A despeito dessa determinação imaginária, entretanto, não consegue deixar de levar em consideração o colega com quem convive; daí isentá-lo de culpa, o que remete ao que enuncia Lesourd (2004, p. 67) “Essa imbricação da culpabilidade [...] está no centro da constituição da Lei simbólica, tanto no mito quanto na sua atualização individual por todo sujeito humano”. Seu discurso revela-se, assim, heterogêneo, composto de várias vozes, determinado por várias posições-sujeito de onde enuncia.

No quinto parágrafo, conforme excerto, *pior coisa é conhecer um amigo que vende o seu corpo, mata (tira a vida das pessoas) essa é pior causa que tem no mundo*, A1 novamente deixa escapar por um lapso que a marginalidade é fruto do descaso político e social na/da comunidade. O lapso se dá devido a um primeiro momento enunciar que vender o corpo, matar é *pior coisa*, logo a seguir enunciar *essa é a pior causa*, o que vai ao encontro do que postula Authier-Revuz (2004) sobre o “heterogêneo ligado ao real da língua”, como espaço do equívoco das palavras com elas mesmas.

Para finalizar, em último parágrafo de seu texto, *Tomara que estes jovens venha luta para ter um mundo melhor com mas saúde, segurança, educação etc. tira as coisa erradas da cabeça da pessoas que estão nessa vida. Vamos ajuda o próximo porque hoje são ele que precisa amanha pode se você, e o futuro só Deus sabe...*, A1 revela, numa aproximação de um clichê próprio de textos dissertativos dessa faixa etária, reproduzir o discurso institucionalizado do Estado da luta pela aquisição do direito à cidadania em *venha lutar para um mundo melhor com mais saúde, segurança, educação, etc.*; e encerra com um discurso apocalíptico, numa previsão do julgamento bíblico *“hoje são ele que precisa amanhã pode se você”* e, por fim, faz uso do provérbio *“o futuro a Deus pertence”*, ao enunciar *o futuro só Deus sabe*, como que para reforçar os argumentos da responsabilidade que o outro/ele deve ter pelo colega/amigo.

Observa-se que A1 não mencionou em seu discurso o que seria pobreza e marginalidade. O fato de omitir tais referências e já iniciar seu texto mencionando o uso de entorpecentes por alguns amigos pode tanto revelar qual a sua acepção sobre o que seja pobreza e marginalidade: não só os toma de forma indistinta como os associa ao uso de drogas ilícitas; pode ainda se revelar a freqüência com que *“atos desviantes”* ocorrem em ambiente escolar e, portanto, a necessidade de não falar da pobreza e da marginalidade a partir do seu entorno.

Analise-se a seguir o TD2 de A2, para efeito de continuação do estudo:

TD2:

A2.

Pobreza e marginalidade é um assunto muito difícil de se tratar por vários motivos, são muitos fatores que entram em questão quando tocamos nesse assunto.

Penso que a marginalidade vem de conjunto com a pobreza porque a falta de recursos financeiros é um grande passo para a vida do crime; lógico que isso não pode ser desculpa para os criminosos.

Tenho muitos colegas que tem grandes problemas financeiros, isso é muito difíciu de se dar porque você não sab se deve oferecer ajuda porque eles podem levar como deboche, mas não gosto de ver aquela cituação é muito triste, isso mostra como o governo está preocupado com o nosso povo.

Amigos na marginalidade, procuro evitar mas tenho alguns, da para perceber que uma das grandes influencias é as amizade

inadequadas e a falta de dinheiro na família. É difíciú você tentar mudar o pensamento de uma pessoa que já entrou nessa vida por isso procuro conversa com os meus amigos que ainda não entraram nessa vida para que nunca entrem.

Ao iniciar o discurso, A2 revela não se sentir à vontade para enunciar sobre o assunto que lhe foi proposto, ao afirmar *Pobreza e marginalidade é um assunto muito difícil de se tratar*. Essa dificuldade decorre do fato de ele enunciar a partir do lugar que ocupa, o da posição-sujeito aluno, ao escrever para a professora, mas, constitutivamente heterogêneo, ocupando a posição-sujeito colega de classe. Parece se utilizar da introdução de seu texto para justificar o que vai enunciar no terceiro parágrafo, no qual afirma que *tem colegas* nessas condições, o que justifica sua dificuldade em assumir um ponto de vista na sua abordagem do tema. Parece não ter sido tão por acaso que ele utiliza a forma verbal *tocamos* na passagem de seu texto em que enuncia *são muitos fatores que entram, em questão quando tocamos nesse assunto*: considerando-se o contexto *são muitos fatores que entram em questão* corresponde a perceber que muitos fatores contribuem para que meus colegas se marginalizem; daí o enunciado *tocamos nesse assunto* se ver revestido dos sentidos de “abordar” o assunto e “comover-se”, “sensibilizar-se”. A2 procura manter o *jogo com o outro* no discurso, mantendo-se “no espaço do não-explicito, do semidesvelado” de que fala Authier-Revuz (2004, p. 18).

Ao utilizar esse mesmo verbo na primeira pessoa do plural, *tocamos*, A2 envolve o interlocutor (a professora), instigando-a a concordar com ele sobre a dificuldade de se enunciar sobre pobreza e marginalidade, o que revela um silenciamento que parece muito comum na sociedade contemporânea brasileira, sobretudo em regiões periféricas de grandes cidades que ficam, muitas vezes, alijadas da presença do Estado, isto é, as pessoas evitam comentários sobre outras pessoas próximas de si que se envolvem em ilicitudes. Possivelmente, isso ocorre devido ao medo e a insegurança que sentem quando, ao falar sobre o assunto, possam ser perseguidas ou até mortas por estes “desviantes”. Em contrapartida, tal silenciamento pode demonstrar também uma resistência velada em nomear tais pessoas, pelo fato de, ao observarem que as condições em que elas vivem, essas condições

contribuem para que cometam atos ilícitos e, assim, ao evitar comentários, acabam (con)formando com o agir dessas pessoas, por concluírem ser esta a única forma que esses “infames” encontram para subsistirem.

No segundo parágrafo, A2 atribui à pobreza a condição de fator gerador da criminalidade, conforme se pode observar no excerto *marginalidade vem de conjunto com a pobreza porque a falta de recursos financeiros é um grande passo para a vida do crime; lógico que isso não pode ser desculpa para os criminosos*. A2 remete, na verdade, a um discurso do senso comum, que toma os termos de forma indistinta ou autorremissiva entre si, sob o efeito interdiscursivo: “pobreza é marginalidade” e “marginalidade é pobreza”; “pobre é bandido” e “bandido é pobre”. Eis o efeito ideológico: A2 repete um discurso corrente e produzido pela sociedade, imaginando-o seu, quando reproduz o discurso e reproduz a realidade.

Ainda no segundo parágrafo, entretanto, A2 parece deixar escapar uma pausa necessária para estruturar seu pensamento, ao utilizar o ponto-e-vírgula, levando em consideração para quem está escrevendo (escreve para a professora). Essa determinação imaginária parece tê-lo conduzido a finalizar o período oracional em *lógico que isso não pode ser desculpa para os criminosos*, o que corrobora com o discurso politicamente correto, enredado pelo que imagina que a professora espera dele. Ao enunciar da maneira que A2 enuncia, ele deixa manifesta na materialidade linguística, movido pelo esquecimento, a contradição em seu dizer: primeiro afirma que a *pobreza é grande passo para a vida do crime*, e logo em seguida, afetado pelo imaginário, tenta se retratar, adotando o discurso da sociedade que normatiza que a pobreza não deve ser motivo para a inserção na criminalidade. Tal efeito de linguagem no discurso de A2 concorda com a visão psicanalítica de que o sujeito é dividido, e revela que “a linguagem é duplicada em uma outra cena, pela mesma linguagem, por ela mesma” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 54). O efeito de sentido provocado por A2 é de um ‘deslizamento’²⁹ do termo marginalidade à criminalidade, reforçando a teoria do descentramento do sujeito fomentado por Lacan (apud AUTHIER-REVUZ, 2004). Nesse sentido, A2

²⁹ Numa relação Significante X Significante

provoca o efeito de surpresa naquilo que se desenrola na cena social, veiculado pelas mídias e aceito como *ordem do discurso*.

No terceiro parágrafo, conforme já mencionado no início da análise, A2 enuncia ter colegas com *grandes problemas financeiros*, o que justificaria a sua nomeação, como marginal ou criminoso, pela sociedade, mas ele não o faz porquanto se coloca na posição-sujeito aluno que com eles estuda na mesma sala de aula ou escola.

Transcreve-se o parágrafo a seguir, cuja leitura apenas material levaria à consideração de mal redigido, mas consideradas as condições de produção desse discurso, parece permitir o acesso à representação do que seja a pobreza, tema desta dissertação: *Tenho muitos colegas que tem grandes problemas financeiros, isso é muito difíciu de se dar porque você não sab se deve oferecer ajuda porque eles podem levar como deboche, mas não gosto de ver aquela cituação é muito triste, isso mostra como o governo está preocupado com o nosso povo.*

Nesse parágrafo, A2 demonstra sentir medo e desorientação sobre como lidar com esses colegas, o que é observável em *isso é muito difíciu de se dar porque você não sab[sabe] se deve oferecer ajuda porque eles podem levar como deboche*. Revela temer ser mal-interpretado e retoma o interdiscurso “é melhor ser amigo porque é mais seguro”.

A2 parece tentar manter certo distanciamento no discurso, ao utilizar a 2ª pessoa do singular no lugar de 1ª pessoa: *você não sab[sabe]*. Nesse caso, e conforme Authier-Revuz (2004, p. 92), por injunção, enquanto enunciador, apaga a não-coincidência do eu e do tu, ‘anexando’ o outro ao seu próprio querer, reduzindo a diferença entre ambos pela assimilação na unidade de um “nós-enunciador”, estabelecido imperativamente *por ele*, como fonte das palavras *que ele escolhe*. Por meio de uma ironia, assume o discurso cristalizado sobre o descaso do governo com os menos favorecidos, ou seja, do senso comum em dissertações escolares de que “é culpa do governo”, (re)assumindo o discurso “politicamente correto” da responsabilidade social. Há aqui a incidência do nexu *vida nua* e a *violência jurídica*, “a qual entrega o vivente, inocente e infeliz, à pena, que expia a sua culpa e purifica também o culpado, não porém de uma culpa, e sim do direito” (BENJAMIN, apud AGAMBEN, 2002, p. 73).

Remontando o parágrafo, à primeira vista, de difícil leitura, o que observa é que A2: 1) menciona a percepção da presença de alunos em condições financeiras problemáticas; 2) embora, certamente determinado por discursos religiosos e éticos, faça menção à necessidade de ajudá-los, dada a sua proximidade deles, justifica ser difícil ajudá-los, por temer ofendê-los; 3) volta a se revelar sensibilizado, certamente por testemunhar as decorrências das dificuldades financeiras, e 4) remetendo a um discurso do momento sócio-histórico brasileiro, menciona um interdiscurso relativo ao discurso de inclusão.

Como se pode perceber, a aparente carência de habilidade de argumentação constitui, na verdade, os movimentos de aproximação e de afastamento de A2 do tema sobre o qual escreve.

No quarto parágrafo, como se pode observar, ocorre a distinção que faz entre colega e amigo: *Amigos na marginalidade, procuro evitar mas tenho alguns, da para perceber que uma das grandes influencias é as amizade inadequadas e a falta de dinheiro na familia.*

Ao enunciar *Amigos na marginalidade, procuro evitar mas tenho alguns*, A2 faz remissão ao discurso familiar de que se devem escolher os amigos. Embora se justifique ao interlocutor (à professora) que procura não ter amigos na marginalidade, revela/confessa: *mas tenho alguns*. A2 parece afetado pela contradição inerente ao sujeito, primeiro porque fala da posição-sujeito aluno e, como tal, imagina que a professora espera dele que não tenha *amigos na marginalidade*, afetamento este gerado pelo senso comum “diga-me com quem andas, que te direi quem és” e, ao mesmo tempo, vê-se afetado pelo discurso da inclusão que guarda relação com o discurso religioso, o qual afirma que “não se deve fazer acepção de pessoas, pois Deus ama a todos igualmente”. Ao enunciar “*procuro evitar mas tenho alguns*”, A2 deixa transparecer que, embora saiba que deve selecionar seus colegas/amigos e tente fazê-lo, não consegue esse controle total sobre si.

No que diz respeito à representação que faz da marginalidade, não apenas repete um interdiscurso, atribuindo-lhe como causa as más companhias, mas o outro interdiscurso relativo à pobreza. O que se percebe é que, embora reconheça que tem entre os amigos o que considera marginal,

deles se afasta pelo uso da expressão *da para perceber que uma das grandes influencias é as amizades inadequadas*.

Esse afastamento se materializa no último parágrafo: *É dificiu você tentar mudar o pensamento de uma pessoa que já entrou nessa vida por isso procuro conversa com os meus amigos que ainda não entraram nessa vida para que nunca entrem*. Como se pode perceber, nesse parágrafo presencia-se o componente determinista, desencadeador desta dissertação, de que não se consegue reverter a vida de um jovem que se marginaliza, o que revela não apenas um interdiscurso, mas a nomeação de *desviante*, de que fala Becker, uma vez que um jovem ainda se encontra em formação. Não deixa de apresentar o aspecto de interdição próprio de sujeitos do desejo ou edipianos a ser abordado em outro item de análise.

Sob o ponto de vista dos processos de subjetivação de A2, a tarefa pedagógica da escrita, por um lado, revela-se como modo de objetivação pelo qual, sob o poder disciplinador escolar, analisa os colegas e amigos; por outro lado, revela-se como modo de subjetivação pela qual, sob o seu efeito etopoiético, subjetiva-se se responsabilizando por sua conduta.

Consoante com os objetivos já expostos no início do capítulo, analise-se o TD3 de A3, transcrito a seguir:

TD3:

A3.

Pessoas que vivem na marginalidade e na pobreza são pessoas que não pensam antes de entrar na marginalidade, e na pobreza são pessoas desempregadas que não conseguem ter emprego, porque na maioria das vezes não tem estudo.

Mas as pessoas que entram na marginalidade não pensam nas conseqüências que podem se envolver, como drogas, causa muito mal para a saúde, e a pessoa perde a noção, não sabe para onde ir e nem o que fazer.

As pessoas que vivem na pobreza, porque está desempregada e não consegue emprego por não ter estudo, porque começou a trabalhar desde muito cedo para ser independente, acaba sendo prejudicado com a pobreza.

Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade sem pensar no seus país e se eles vão sofrer por esse motivo, por essa causa esse jovens não terminam o Ensino Médio e acabam sem emprego e vivendo na pobreza.

No primeiro parágrafo, em *(P) pessoas que vivem na marginalidade e na pobreza são pessoas que não pensam antes de entrar na marginalidade*, A3 parece misturar os conceitos sobre pobreza e marginalidade e atribuir a ocorrência dessas situações ao fato de as pessoas não pensarem antes de entrar na marginalidade. Contudo, não as culpa pela pobreza, como invariavelmente se faz por um processo de atribuição de subjetividade desviante, atribuindo-a a falta de emprego e de estudo, como na transcrição e *na pobreza são pessoas desempregadas que não conseguem ter emprego, porque na maioria das vezes não tem estudo*. Essa visão corrobora com a visão naturalista determinista em relação à pobreza, presente no discurso institucional, e muitas vezes, adotada pelos docentes.

Isso ocorre pelo fato de A3 enunciar a partir da posição-sujeito aluno, afetado pelos “esquecimentos”, considerando para quem escreve (para a professora) e aí (des)associa os termos numa tentativa de retomar o discurso “politicamente correto”, afetado pelo discurso do senso comum de que “não se deve classificar as pessoas como marginais somente porque são pobres, ou moram em zonas periféricas”, discurso esse também difundido pelos meios de comunicação, principalmente em programas televisivos; a marginalidade é imaginada e é definida, ainda que não explicitamente, como criminalidade, ao mencionar “são pessoas que não pensam antes de entrar na marginalidade”, insinuando a possibilidade de um ato de escolha, o que se evidencia pelo uso do verbo “entrar”.

No segundo parágrafo, A3 atenta para o fato de que *as pessoas que entram na marginalidade não pensam nas conseqüências que podem se envolver*, (re)forçando a idéia de nomeação preconizada por Becker (2008) da marginalidade como criminalidade, e aponta como consequência o uso de entorpecentes, conforme resgate da enumeração: *drogas, causa muito mal para a saúde, e a pessoa perde a noção, não sabe para onde ir e nem o que fazer*. Embora A3 não (d)enuncie abertamente que conhece ou que já presenciou situações que evidenciem tais sinais, revela não só que conhece os malefícios do uso de narcóticos à saúde como conhece também os sintomas provocados por ele.

No terceiro parágrafo, A3 novamente mistura pobreza e marginalidade em *as pessoas que vivem na pobreza [...] por não ter estudo [...] acaba(m)*

sendo prejudicado com a pobreza. O efeito de sentido provocado nesse excerto é da ordem do discurso governamental-educacional que, de diversas maneiras, acoplam pobreza/falta de estudo/marginalidade/criminalidade, demarcando um “determinismo social”, o que favorece também a constituição do “sujeito (in)fame”, problematizado por Foucault (1995a).

Quanto à marginalidade, A3 (re)produz o discurso hegemônico ocidental, possível de se observar no recorte *não pensam nas consequências*, novamente marcado pelos pares dicotômicos causa e consequência, oriunda da lógica aristotélica. Ao falar da pobreza, coloca como sua causa a falta de estudo, que parece considerar instrumento necessário para ascensão social, o qual (d)enuncia o efeito de sentido sócio-ideológico. A3 não responsabiliza os que não puderam estudar, e ao fazer isso, (des)vela o não-dito, que também não se culpabiliza, muito menos culpabiliza seus colegas por não estudar(em). Porém, A3 (re)força o discurso governamental alusivo à independência financeira (parar de estudar porque precisa trabalhar) em detrimento aos estudos como fator determinante da pobreza, uma vez que não pode escapar das filiações discursivas que o constitui.

No quarto parágrafo, ao mencionar a entrada dos jovens na marginalidade *em Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade*, A3 provoca em seu texto efeito de sentido de afastamento, ao falar do outro para falar de si; e não culpa nem a si, muito menos seus amigos por isso. A3 não se dá conta que não controla o seu dizer e desliza o sentido de marginalidade, justificando-o pela falta de estudo, ao enunciar que *por essa causa esse jovens não terminam o Ensino Médio e acabam sem emprego e vivendo na pobreza*, afetado pelo “esquecimento”, uma vez que ele é aluno do *Ensino Médio*.

A3 encerra seu texto com a pobreza e (per)verte a “ordem do discurso” que elenca como sendo a pobreza o determinante da marginalidade e, portanto, da criminalidade em *Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade[...] não terminam o Ensino Médio e acabam sem emprego e vivendo na pobreza*.

Em *Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade sem pensar no seus pais e se eles vão sofrer por esse motivo* pode-se evidenciar, nas marcas discursivas, a constituição de sujeito edipiano, ou seja, A3 se

mostra marcado pelo Nome-do-Pai, o que será explorado no subitem de análise.

Transcreve a seguir, o TD4, de A4, e sua análise:

*Vejo meus colegas que vivem na pobreza, vejo que alguns são sujos vem para a escola fedendo, eu vejo eles como pessoas que precisam de alguma ajuda do governo, mais (tbn) também vejo como pessoas comuns, e os colegas que vivem na marginalidade, vejo como pessoas que não pensam no que aquilo pode oferecer de ruim, mas também respeito, cumprimento como se fossem pessoas comuns, até tenho um pouco de medo, mas tenho total segurança, que às vezes eles não pensam do que estão fazendo, como nos jornais dizem “falta de escola” nas tem vários que estudam e mesmo assim entram no mundo do crime, sabendo que as conseqüências depois são piores.
Acho que eles poderiam parar, refletir no que estão falando, ou talvez façam perder a própria amizade.*

No primeiro parágrafo, A4 enuncia associando a pobreza à sujeira em *vejo que alguns são sujos vem para a escola fedendo*. Nessa passagem de seu discurso, A4 mostra-se afetado pela memória discursiva (MD) oriunda das práticas higienistas do século XIX, o que se reforça, quando afirma que *precisam de ajuda do governo*, função esta que fora adotada no referido século, conforme se pode conferir em Foucault (2005). A4 enuncia admitindo familiaridade com esses colegas, o que pode ser identificado pelo uso do pronome possessivo *meus* em *vejo meus colegas*, ao quais considera como *pessoas comuns* e, sem se dar conta, escapa-lhe que ele se inclui entre esses “comuns”.

Ainda nesse primeiro parágrafo – aliás demasiadamente longo, como se não conseguisse interromper o fluxo das ideias que lhe ocorriam sobre a marginalidade –, quando se refere à marginalidade, tendo escrito *e os colegas que vivem na marginalidade*, deles se afasta pela mudança de referência pela eliminação do pronome possessivo, como usara em relação aos colegas pobres – *meus colegas que vivem na marginalidade*. A partir de então, em explícita dificuldade de a eles se referir, sobrepõe sucessivamente a conjunção coordenativa adversativa que dificulta a compreensão do que pensa sobre os colegas que se marginalizam. Inicia por dizer que os vê como *não pensam no que aquilo pode oferecer de ruim*; em seguida, faz uso de da conjunção coordenativa de valor adversativo *mas*, pelo qual diminui a argumentação para

esse julgamento, encaminhando-a para a de que os respeita: *mas respeito, cumprimento[cumprimento] como se fossem pessoas comuns, até tenho um pouco de medo.*

A4 não percebe que, ao enunciar que os *respeita, cumprimenta como* [se fossem] *pessoas comuns*, pelo uso da conjunção subordinativa adverbial comparativa como, nomeia-o de “diferente”, “desviante”, e reforça esse seu julgamento ao manifestar *até tenho um pouco de medo*. Assim, esse até funciona como uma justificativa que (re)vela o fato de A4 de se distanciar desses colegas. Em seguida, sobrepõe à argumentação anterior uma outra adversativa: *mas tenho total segurança, [é] que às vezes eles não pensam do que estão fazendo*, por meio da qual volta a se aproximar dos colegas que se marginalizam, parecendo revelar que, a despeito da (in)fâmia que lhes tributam, a convivência com esses colegas lhe garante *total segurança*. Tenta depois justificá-los: *como nos jornais dizem “falta de escola”*, para, novamente sobrepor outra adversativa *mas tem vários que estudam e mesmo assim entram no mundo do crime*.

Em síntese, o discurso de A4 termina essa cadeia argumentativa pela nomeação da marginalidade como criminalidade, quando escreve: *tem vários que estudam e mesmo assim entram no mundo do crime*.

Nessa passagem que parece ocorrer como um discurso indireto livre pelo qual narrador e personagem se (con)fundem, para a realização da tarefa de redigir sobre o tema transversal, parece levar A4 a pensar sobre si e sobre os colegas e, sobre eles, conclui haver certo determinismo: estudar não garante a descriminalização, sobretudo por sua conclusão *sabendo que as conseqüências são piores*. Nesse determinismo ressoa a atribuição do caráter desviante como se a atitude do jovem seja permanente e não transitória, o que revela a força da ideologia.

A4 continua seu discurso salientando a necessidade de reflexão sobre um comportamento ético, pertinente a sua constituição como sujeito do desejo, marcado pelo Nome-do-Pai. O aluno termina afirmando que os colegas que se marginalizam deveriam refletir no que estão falando. A4 não afirma que os colegas devem refletir sobre o que estão *fazendo*, mas devem refletir sobre o que estão *falando*, sendo possível pressupor que ele não tem certeza se os colegas são “desviantes” ou apenas falam de atos criminosos, procedimento

muito corriqueiro no meio estudantil que integra as condições de produção do discurso de A4 para se garantir certo status, uma vez que faz parte do imaginário, nessa faixa etária, que a condição de (in)fame o insere “no poder constituinte” de que ressalta Agamben (2002).

Para finalizar, A4 adota, em certo sentido, um tom de ameaça ao enunciar “ou talvez façam perder a própria amizade”, certamente porque do lugar que enuncia, imagina que essa seria a atitude esperada pelo seu interlocutor, a professora, e tenta adotar o discurso social politicamente correto. Entretanto, prevalece no discurso de A4 um tom duvidoso, pois aparenta ainda estar elaborando suas próprias opiniões sobre os colegas.

O que se percebe do discurso de A4 é que, diante da tarefa de ter de redigir sobre o tema transversal que lhe foi proposto, em virtude de esse tema fazer parte de sua vida, teve dificuldades de se posicionar o que ficou evidente em sua impossibilidade de pontuar e de evitar a superposição de conjunções de valor adversativo que traz duas vozes: a que acusa os colegas e a que os defende. Essa aparente contradição que vem se constituindo como regularidade discursiva dos textos se explica por ser constitutiva da comunidade escolar, na qual A4 está inserido e própria de sua condição de adolescente em formação.

Passa-se agora à análise de TD5 de A5, que aqui se transcreve:

TD5:

A5.

Ter amigos ou colegas pobres ou na marginalidade é comum entre tantos jovens no mundo.

Mas como nesse século XXI só se fala em moda e outras coisas mais, porém são poucos que tem dinheiro ou são ricos, a maioria das pessoas tem dinheiro apenas para gastos de casa ou seja são considerados pobres, assim os jovens influenciado por amigos entram na marginalização.

Nos tempos de hoje a mídia diz que a pobreza está influentemente ligado a marginalização não é? Pois sim, só que não são apenas os “pobres” mais também os de classe média e classe média alta que entram para a marginalização.

Os jovens de hoje se comunicam uns com os outros sem problemas ou julgando a classe econômica de cada um, mais o preconceito anda junto, só que a classe ou quante uma pessoa ganha não influencia na amizade, principalmente eu tenho muitos amigos

pobres e alguns que são “marginais”, eles usam drogas mais gosto muitos deles pois são praticamente irmãos, cresci com eles e só por isso, ou pelo fato de eles se drogarem ou ser pobres não deixarei de ser um amigo pois todos temos uma grande aliança de amizade.

Então tanto amigos pobres como marginais podem ser colegas ou amigos o que a pessoa é por fora não reflete o que ela é por dentro.

A5, no primeiro parágrafo deste TD5, modaliza seu discurso ao falar sobre o fato de ter amigos ou colegas na marginalidade, e aqui se entenda marginalidade como pessoas pobres ou pessoas criminosas para revelar “sou jovem, tenho amigos na pobreza e na marginalidade” presente nas expressões *é comum entre tantos jovens*.

A5, instado pela professora a escrever sobre marginalidade, menciona a pobreza e amigos. Modaliza, entretanto, seu discurso ao falar sobre o fato de ter amigos ou colegas na marginalidade, quando amplia a abrangência de sua afirmação não apenas da sua comunidade, mas a de todo o mundo, ao escrever *Ter amigos ou colegas pobres ou na marginalidade é comum entre tantos jovens no mundo*. Essa ampliação parece pretender o efeito de generalizar e retirar de si a particularidade de ter *colegas pobres ou na marginalidade*, (re)velando o não-dito *sou jovem, tenho amigos na pobreza e na marginalidade*, o que Authier-Revuz (2004, p. 18) descreve como “o jogo com o outro no discurso que opera no espaço do não-explicito, do semidesvelado, do sugerido”. Esse primeiro parágrafo corresponderia a *“jovens de todo mundo têm colegas pobres ou na marginalidade; como sou jovem, eu também os tenho”*.

No segundo parágrafo, A5 apresenta um discurso permeado pelo discurso da mídia que apresenta as desigualdades sociais, o qual se materializa na passagem *só se fala de moda e outras coisas mais / são poucos que tem dinheiro ou são ricos, ou seja, a maioria das pessoas tem dinheiro apenas para os gastos de casa*.

A5 manifesta uma auto-representação opacificante do dizer presente no excerto *gastos de casa, ou seja, são considerados pobre*, na forma de duplicação manifesta pela expressão ou seja que, segundo Authier-Revuz (2004), sugere uma reestruturação do discurso. A preocupação em escrever novamente o que escreveu leva à pressuposição de que quer se assegurar do sentido atribuído à palavra pobre, a saber aquele que tem dinheiro apenas

para os gastos de casa, quando na verdade tem dúvidas sobre esse sentido: como fala Authier-Revuz (op.cit.), a preocupação em tentar assegurar o sentido é a prova de que o sentido não é único.

Nesse mesmo parágrafo, A5 incorpora o discurso da cultura popular “diga-me com quem andas, que te direi quem és”, para ressaltar que, se os jovens entram na marginalização, é porque foram influenciado por amigos, o que se pode perceber pela escolha lexical *influenciado*, utilizado pela disposição sintática como passiva e, como tal, predica colegas e atribui a ação de influenciar a *amigos*.

A5, embora associe o termo marginalização à criminalidade, ele o faz sob construção passiva, deslocando a responsabilidade do envolvimento com a marginalidade para as influências de colegas que, por sua vez, são justificados pela mídia, que os incita a se submeterem à moda e ao consumo.

No parágrafo terceiro, A5 apresenta explicitamente o discurso da mídia da associação dos termos pobreza e marginalização, atribuindo aos veículos de comunicação social a responsabilidade pela (con)fusão que se faz entre pobreza/marginalização/criminalidade, ao afirmar *a mídia diz que a pobreza está influentemente [leia-se influentemente] ligado a marginalização*, remetendo o interlocutor ao interdiscurso de que a mídia apresenta, a todo o tempo, situações nas quais as pessoas pobres vivenciam atos de violência e são consideradas marginais, num efeito de sentido ideológico de que são criminosas. Sua atribuição de responsabilidade à mídia por essa marginalização da pobreza, no sentido de ligar a pobreza à marginalização, se faz pelo que considera um sentido compartilhado de que a mídia apresenta verdadeiras “guerras” nas favelas das grandes cidades brasileiras ou em outras regiões periféricas tanto das grandes cidades como das pequenas, o que se vê demarcado pela expressão *não é?*

Nesse mesmo parágrafo, A5 recorre ao uso das aspas nas palavras “pobres” e “marginais”, indicando que não se trata de opinião dele dizer que os pobres são marginais, mas é a mídia que impõe esse conceito à sociedade, ao que Authier-Revuz (2004) denomina de “ilhota textual”, num discurso-outro associado, que se manifesta na mídia para falar como a mídia. A5 provoca com esse enunciado, tanto o efeito de sentido da “suspensão de responsabilidade” pelo discurso midiático, como a “posição de juiz, capaz de emitir um

juízo sobre as palavras no momento em que as utiliza” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 219). Ele ainda caracteriza o uso das palavras aspidas pobres/marginais como “questionamento ofensivo do caráter apropriado da palavra” de que também a autora fala, demonstrando perceber como conceitos são (im)postos pelo exterior. Esse ato de colocar aspidas nas palavras “*pobreza*” e “*marginalidade*” parece revelar que, ao redigir o texto e, para tanto, remeter a seus colegas, à medida que escreve, foi verificando que os sentidos das palavras não aspidas são da ordem da nomeação de desviante de que fala Becker (2008). A5 não aceita a nomeação de pobres, portanto marginais para os colegas.

Para A5, o fato de seus amigos ou colegas usarem drogas, serem pobres e denominados, conforme marcação no enunciado por “marginais”, não significa transgressão, nem na forma jurídica, nem moral. Isso fica descrito no quarto parágrafo pelo uso do advérbio *praticamente* e pela palavra *irmãos*, tomando como referencial o conceito de fraternidade, uma vez que sócio-historicamente se construiu a não-necessidade de consangüinidade para indicação de parentesco, mas a necessidade de convivência, o que se pode ver em *gosto muitos deles pois são praticamente irmãos, cresci com eles e só por isso [...] não deixarei de ser um amigo*.

A5 redime, absolve seus amigos, que são considerados pelo discurso social jurídico e midiático como transgressores; filia-se ao discurso religioso de não julgar as pessoas pela aparência, classe social, opção pessoal de vida. Nesse sentido, A5 provoca deslocamento, remetendo ao que Foucault denomina como “resistência” ao poder constituído pelo AIE³⁰, ao afirmar *não deixarei de ser um amigo, pois todos temos uma grande aliança de amizade*. Aqui, A5 revela-se porta-voz de todos os jovens, numa tentativa de retomar sua posição-sujeito, dentro do quadro social, de ordenador das relações sociais (LESOURD, 2004).

A5 encerra seu enunciado, focalizando e ratificando o discurso religioso, já assumido no quarto parágrafo, ao salientar que certos comportamentos dos amigos não podem ser tomados pela aparência ao escrever *o que uma pessoa*

30cf. ALTHUSSER (1995) AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

é por fora não reflete o que ela é por dentro. Nessa passagem, não deixa de demonstrar sua filiação moral e reflexão ética.

O que se pode apreender do TD5 é que o discurso de A5 é heterogêneo, uma vez que traz o discurso midiático, o religioso, o social, o da cultura popular e o da responsabilidade social, e são desses discursos que derivam a noção de pobreza e marginalidade como criminalidade. Esse discurso heterogêneo remete a um sujeito constitutivamente heterogêneo, mas que A5 não se (con)forma, embora interpelado por eles, constituindo-se assim como sujeito do desejo.

Apresenta-se, agora, o TD6 recortado do texto redigido por A6, para efeito de análise:

TD6:

A6.

Eu estou vendo muitos colegas meus se perdendo no caminho das drogas, é muito triste você ver um colega seu se entregando para as drogas e você não pode fazer nada, eu tenho vários colegas que já está no caminho da marginalidade, o que me dá mais medo é de um dia isso virar moda.

Eu vejo muitas mães aí indo visitar os filhos na cadeia porque cometeram algum crime, isso é muito triste, eu sei muito bem disso porque na minha família acontece isso, e também conheço mães de vários amigos meus indo visitar eles na cadeia ou ficando preocupadas quando os filhos estão nas ruas até de madrugada, elas não dormem até eles não chegarem.

Tem amigo que fala que só roubam porque eles não tem emprego ou porque estou com dificuldades em casa.

Mas eu acho que isso não é motivo de se cometer um crime, mas muita gente não pensam assim é por isso e mais outras coisas que o nosso país não vai pra frente.

Se nós começar a pensar de outra maneira será que o nosso país não ia mudar?

O discurso de A6, no primeiro parágrafo, menciona o que pensa sobre marginalidade: nomeia marginalidade como sendo o envolvimento e/ou uso de drogas em *Eu estou vendo muitos colegas se perdendo no caminho das drogas.*

Fugindo às regras básicas da dissertação e usando da primeira pessoa do singular e explicitando o sujeito, respectivamente, em *Eu estou vendo e muitos colegas meus se perdendo*, o que demandaria a enunciação de um fato, de maneira impessoal, buscando manter certo distanciamento desse fato, ao

contrário, A6 se aproxima do acontecimento ao relatar que se trata de *colegas* seus.

Em seguida, A6 lamenta pelas condições em que se encontram seus colegas e comprova a proximidade com esses colegas, ao afirmar que *é muito triste ver um colega seu se entregando para as drogas e em eu tenho vários colegas que já está [estão] no caminho da marginalidade*. A6 deixa transparecer nesse enunciado o efeito de sentido de marginalidade como ilegalidade, como criminalidade, uma vez que A6 relaciona marginalidade ao uso de drogas ilícitas, pautado no discurso jurídico de que é crime, e, portanto, quem se envolve com narcóticos é criminoso.

A6 revela também se sentir impotente ao afirmar que *e você não pode fazer nada*, adotando a posição-sujeito amigo e, em certo sentido, também se sente culpado, uma vez que, de acordo com a FD à qual se filia, ou seja, o discurso religioso e da responsabilidade social, tem como pressuposto que amigo precisa sempre fazer algo pelo outro. Transparece ainda na escrita de A6 a função etopoiética do cuidado de si a partir do cuidado do outro, de que fala Foucault; cuidado esse que o leva a escrever que se sente amedrontado por ter *muitos/vários* colegas na marginalidade e por fazer um cenário premonitório: *o que mais me dá medo é de um dia isso virar moda*. O efeito de sentido desse enunciado é como se dissesse “eu tenho medo por quem usa drogas” e “os corpos podem fugir ao poder disciplinador”. Ressoa no temor de A6, no excerto *isso virar moda*, a perda do efeito de sentido postulado por Foucault (2005, p. 119) de que a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis", e que o autor denomina *poder disciplinar*. A6 teme que não haja mais controle sobre a narcolepsia e que o uso/tráfico ocorra de maneira indiscriminada. Pode-se ainda observar nesse primeiro parágrafo que é tal a proximidade de A6 com os fatos relatados, pelo recorrente uso da adjetivação que utiliza: *muitos/vários* e dos pronomes indefinidos muito/muita.

No segundo parágrafo, A6 continua seu lamento ao relatar *vejo muitas mães aí indo visitar os filhos na cadeia, porque cometeram algum crime, isto é muito triste, eu sei muito bem disso* e revela que em sua própria família acontece tal fato. Como se pode observar, descaracteriza-se a dissertação e o texto de A6 ganha a dimensão de uma confissão ou de uma associação. Neste

parágrafo, A6 deixa explícito que convive com situações as quais a sociedade considera como desviante ao acrescentar *e também conheço mães de vários amigos meus indo visitar eles[visitá-los] na cadeia*. A6 reconhece o zelo e a preocupação dessas mães ao manifestar que elas *ficam preocupadas quando os filhos estão nas ruas até de madrugada, elas não dormem até eles chegarem*. Este excerto reforça a afirmativa de que as mães se preocupam com os filhos, o que se distancia da opinião de alguns professores que afirmam que os pais não se preocupam mais com seus filhos, conforme fora exposto anteriormente, na introdução deste estudo.

No terceiro parágrafo, A6 ‘desliza’ o nome de colega para amigo em *tem um amigo que fala que só roubam porque eles não tem emprego, ou porque estou com dificuldades em casa*. Observe-se a oscilação dos pronomes pessoais que acabam por se configurar como discurso indireto livre: não se consegue saber se o amigo se refere a outros que só roubam porque não têm emprego ou se trata do próprio amigo ou até mesmo de A6 uma vez que se utiliza da primeira pessoa do singular ao justificar o roubo devido às dificuldades em casa. Mais precisamente, é possível observar que A6, ao falar do amigo, utiliza primeiramente o pronome *eles* em *eles não tem emprego*, e logo em seguida o verbo em primeira pessoa *estou com dificuldades em casa*, reafirmando novamente sua proximidade com os fatos que re(de)lata, apresentado pelo/no lapso de escrita.

Quaisquer que sejam as atribuições de autoria ao roubo, A6 deixa perceptível que roubar é a última alternativa por meio do advérbio *só* em *só rouba*. Também é possível verificar nessa passagem que o distanciamento do que considera marginal (cujo efeito de sentido é o de transgressor, que lhe vinha atribuindo), apesar do uso de primeira pessoa do singular, uma vez que esse pronome é utilizado para A6 se colocar no texto como testemunha ocular, aproxima-se ou se confunde com ele.

Embora o terceiro parágrafo do texto de A6 não permita que se afirme que ele esteja ratificando a justificativa do suposto amigo, pautado na atribuição de um caráter desviante ao roubo, sob o ponto de vista de lhe atribuir um caráter transitório pelo qual qualquer jovem pode passar, não há como deixar de observar que, embora esteja relatando uma opinião de um amigo, é A6 quem redige o texto e é dele a escolha lexical pelo uso do

advérbio *só* cujo sentido produzido é que roubar é a última alternativa. O que ocorre aqui é que A6 traz discursos de outros, sob a forma de heterogeneidade mostrada e marcada, para seu discurso, interrompendo o fio discursivo.

Se, no terceiro parágrafo, havia indícios de que A6 se encontrava dividido, no quarto parágrafo, essa divisão se explicita pelo uso, por duas vezes seguidas, da conjunção coordenativa adversativa, que pressupõem duas vozes: a que concorda com a ideia e a outra que discorda da ideia de que se possa justificar o roubo pelo desemprego ou dificuldade por que esteja passando.

Assim, no quarto parágrafo, dando sequência a sua divisão, pode-se ver que A6 se mostra marcado pelo Nome-do-Pai, quando afirma que, *mas eu acho que isso não é motivo de se cometer um crime*, e discorda da opinião dos amigos “desviantes”, aspecto reforçado pelo uso da conjunção adversativa *mas*. A6 marca em seu discurso novamente sua opinião acerca do desvio em *Mas muita gente não pensam[pensa] assim*, e faz uso de clichê amplamente utilizado pelo discurso da sociedade de que *é por isso* (pelo fato de as pessoas pensarem que o crime compensa) e *mais outras coisas que o nosso país não vai pra frente*.

A6 finaliza seu discurso com uma oração subordinada condicional *se nós começar[começarmos] a pensar de outra maneira*, mas não a termina, e deixa transparecer que duvida que mudanças sejam possíveis ao encerrar com uma interrogativa *será que o nosso país não vai mudar?* o que leva a supor ser influenciado pelo discurso da sociedade. Esse excerto demonstra que para A6 é indiferente ser ou não usuário de entorpecente. Parece que ele quer enunciar que essa não é a causa do que se considera como desvio.

Observa-se que em várias partes do enunciado de A6, ele faz uso do pronome demonstrativo *isso*, em *isso é muito triste; isso virar moda; na minha família acontece isso; acho que isso não é motivo;* (des)velando o que A6 pretendia deixar velado: sua opinião, seus sentimentos, seus julgamentos acerca do que observa na escola, na família, deixando transparecer a coincidência do acontecimento descrito com a instância do discurso que descreve, ratificando o que Authier-Revuz (2004) explicita como sendo de heterogeneidade constitutiva devido as escolhas lexicais/teóricas postas em ação a partir dos fatos observados.

Para dar continuidade aos aspectos já expostos, toma-se o TD7, redigido por A7, a ser analisado a seguir:

TD7:

A7.

Na escola aonde estudamos a grande maioria dos alunos entram no mundo da marginalidade muito cedo. Por motivos diversos, como a influência de “colegas”, entre outros.

Eu os vejo como pessoas que precisam de ajuda tanto social como mental.

São Pessoas que por motivos fortes foram para um caminho errado, que em alguns caso não tem volta.

Gostaria que eles estivessem força de vontade para mudar seu destino. Pessoas que tinham tudo para ser alguém na vida, e não se esforçaram.

Acredito que todos merecem uma segunda chance. Mais toda segunda chance começa com um primeiro passo, e esse “passo” deve ser dado pela própria pessoa.

Eu acho que quando se tem força de vontade, pode-se planejar seu futuro.

A7 apresenta em seu discurso o conhecimento de que há alunos, colegas seus que se envolvem em atos desviantes quando menciona *Na escola aonde[onde] estudamos a grande maioria dos alunos entram[entram] no mundo da marginalidade muito cedo*, apenas como observador, excluindo-se do lugar de onde enuncia ao utilizar *a grande maioria dos alunos*, embora tivesse usado da primeira pessoa do plural na abertura do parágrafo.

A7 também associa marginalidade à criminalidade, pelo uso do verbo *entram*, e ao afirmar *na escola aonde[onde] estudamos*, A7 faz menção ao fato de que mais pessoas têm conhecimento/sabem do envolvimento de alunos em atos considerados socialmente ilícitos e que esses atos, entram na marginalidade, acontece precocemente. O que A7 (d)enuncia são as “formas de silêncio” adotadas no ambiente escolar, local este que se evita falar ou tomar providências quando algum aluno é surpreendido fazendo uso/comércio de entorpecentes.

Ao utilizar a primeira pessoa do plural, A7 procura não assumir sozinho a responsabilidade pelo que está dizendo. É como se dissesse “*eu sei, outros também sabem*”. Influenciado pelo discurso familiar, de que se deve escolher,

A7 revozeia tal discurso, de que a entrada na marginalidade *ocorre por influência de “colegas”, entre outros*, quando enuncia *a influência de “colegas”*, marcando a heterogeneidade de seu discurso por meio de aspas. Outro já-dito que escapa ao controle de A7 é que, ao escrever “colegas”, recorrendo às aspas, ironiza e retoma o discurso de que, se fosse colega, não influenciaria negativamente, fazendo crer que em sua concepção, colega/amigo cuida, respeita.

No segundo parágrafo, A7 ao enunciar *que esses alunos precisam de ajuda tanto social quanto mental*, assume o discurso da responsabilidade social e não se refere mais à marginalidade como ilicitude, mas como patologia social ou mental. Quando se refere especificamente à ajuda mental, remete a um já-dito do discurso médico pelo não dito relativo à dependência química tomada pela medicina como patologia, por sua vez assumido por alguns juristas. Nota-se como A7, diferindo do discurso predominante, não considera a dependência como crime, não criminaliza o usuário, tese defendida por vários países; também não defende a descriminalização do usuário, sob o ponto de vista de um direito civil, tese também defendida por outros países, mas toma o usuário como doente que requer ajuda médica.

Ao afirmar, no terceiro parágrafo, que *são pessoas que por motivos muito fortes foram para um caminho errado*, A7 utiliza os pares dicotômicos de certo e de errado e deixa transparecer que não se “entra” na criminalidade sem motivos. Como se pode notar, esse terceiro parágrafo faz parte do segundo, funcionando como argumentação para sua afirmação anterior de que precisam de ajuda social e mental; em outras palavras o terceiro parágrafo constitui a justificativa, a causa para a defesa do segundo. Refazendo o desencadeamento argumentativo teríamos: eu os vejo como pessoas que precisam de ajuda tanto social como mental (segundo parágrafo) São Pessoas que *por motivos muito fortes* foram para um caminho errado (terceiro parágrafo).

Embora essa divisão possa significar inabilidade técnica em escrita, não deixa de permitir pensar que, à medida que escreve, A7 remete aos colegas dos quais, no início de seu texto, afastou-se, promovendo um movimento de aproximação deles, o que parece revelar o funcionamento etopoiético da escrita: se na escrita do primeiro parágrafo adota um tom generalizante e

moralista de que a maioria dos alunos entram na criminalidade, na do segundo buscou por soluções para esses alunos e no do terceiro precisou o levantamento de hipótese para que essa entrada ocorresse. O espaço da alínea (espaço compreendido entre o “ponto final e outra linha”) parece ter-se constituído o tempo para que pensasse nos colegas.

Daí, não culpar os colegas por terem, em suas palavras, entrado na marginalidade e, no final do terceiro parágrafo, indiciando que vinha se remetendo aos colegas sobre os quais escreve, não consegue deixar de remeter a um discurso que parece determinista, quando diz *que em alguns caso[casos] não tem volta*. Não se pode atribuir a essa expressão um determinismo no rigor dessa palavra em virtude do uso do pronome indefinido ‘alguns’. Embora sob o ponto de vista textual possa ser considerado um modalizador, sob o ponto de vista argumentativo, significa uma parcela mínima da totalidade. Esse uso permite pensar que A7, embora certamente não o saiba, alinha-se à perspectiva que toma as atitudes dos colegas como apenas desviantes e não definitivas, equivalendo a: embora alguns não tenham volta, a maioria a tem.

No parágrafo seguinte, que ratifica o abandono da escrita da dissertação escolar, tendo passado pela adoção de um texto de cunho sociológico, como se tivesse realizando um trabalho de campo, A7 remete a um discurso filosófico da ordem da transcendência sartreana pelo qual o sujeito se torna livre se sobrepuser os obstáculos e fazer as escolhas. A7 lamenta pelo fato de esses alunos não terem força de vontade para mudar, ao afirmar que *gostaria que eles estivessem[tivessem] força de vontade*. Quando afirma que o que acontece com os alunos é por força do destino, atribui tanto o sentido de predestinação, como o sentido de escolha, quando diz *peessoas que tinham tudo para ser alguém na vida, e não se esforçaram*, salientando que poderiam ter escolhido o ‘caminho certo’, mas que foram determinados por outras razões, o que pode ser retomado do terceiro parágrafo *São Pessoas que por motivos fortes foram para um caminho errado, que em alguns caso não tem volta*. Assim, A7 se constitui como sujeito do desejo, um indivíduo ético, ao expressar o desejo de que seu colega/amigo tenha força de vontade para mudar, ao escolher o uso do verbo “gostaria”.

A7, no quarto parágrafo, adota o discurso do amigo e afirma *que todos merecem uma segunda chance*, influenciado pelo discurso religioso do perdão, marcado pelo uso do verbo *acredito*. Embora A7 admita que haja uma segunda chance, reafirma ainda mais uma vez que se trata de ato de escolha ao afirmar *mais[mas] toda chance começa com um primeiro passo*. É como se A7 dissesse que, para mudar, é preciso querer, o que pode indicar que A7 permanece influenciado pelo discurso familiar e religioso, quando continua a dizer que esse passo deve ser dado pela própria pessoa. Há ainda que se observar a presença do discurso ético do ato voluntário, quando A7 declara no quinto e último parágrafo *Eu acho que quando se tem força de vontade, pode-se planejar o futuro*. Aqui, A7 relativiza o discurso determinista, isto é, afirma acreditar que, embora haja situações que pareçam predeterminadas, deve-se resistir para *planejar o futuro* como quem adota o discurso *somos nós que fazemos nossa história*.

Decorre-se, a seguir, a análise da TD8, recortado de registro de A8:

TD8:

A8.

No mundo em que vivemos, cresce cada dia mais o número de jovens que entram na marginalidade ou no crime. Mas a que fato se deve isto?

A grande maioria dos jovens brasileiros estão desorientados. Muitos devido à más influencias, ou a pobreza e a única solução que eles encontram é o crime.

Na escola em que estudo, vejo por muitas vezes, colegas com pessoas de má companhia, sendo por muitas vezes “levados” para uma outra realidade, na qual, por muitas vezes não há saída.

Todos nós devíamos nos preocupar mais com eles, pois muitas vezes, é por falta de interesse nosso, falta de preocupação, eles entram cada vez mais nesse mundo sem volta, isso é claro, não justifica as atitudes deles, que por muitas vezes sabem o que estão fazendo e levam outras pessoas.

A maioria dos jovens que entram nesse “mundo” são de classe baixa; mas não são todos, pois existem muitos jovens com pouca renda que trabalham, batalham sério para viverem melhor.

Eu vejo essas pessoas como pessoas sem motivos para viver melhor, para procurar o melhor para si, para a cada dia mais melhorar a sociedade, mas isso depende da força de vontade, tanto deles quanto nossa.

A8 inicia seu discurso enunciando o crescente número de jovens (adolescentes) que “entram” na marginalidade. Observa-se que A8, como fizeram vários de seus colegas de turma, atribui, a princípio, ao conceito de marginalidade o efeito de sentido de criminalidade em *crece cada dia mais o número de jovens que entram na marginalidade ou no crime*, por meio de oração subordinada adjetiva restritiva, imputando aos jovens um lugar que é um não-lugar: *na marginalidade ou no crime*, conforme afirma Escorel (1999). O aluno inicia o segundo período do primeiro parágrafo por *Mas a que fato se deve isto?*, que ao mesmo tempo exige do interlocutor uma reflexão, por ser interpelado pelo enunciador e suscita-lhe a interação, também sugere que se trata de um *fato*, reafirmando que *isto* (jovens que entram na marginalidade/criminalidade) realmente existe.

Em seguida, no segundo parágrafo, A8 começa sua análise do tema, ao salientar que os jovens *entram na marginalidade ou crime por estarem desorientados*. Nesse sentido, imputa a culpa, não aos jovens, mas àqueles que não os orientam. Ao utilizar as expressões *muitos* e *os jovens*, referindo-se ao pronome eles, A8 procura manter distanciamento, excluindo-se da cena discursiva, embora A8 também seja jovem.

Novamente, em *Muitos devido à[às] más influencias, ou pobreza*, ele, A8, declara que os jovens não têm culpa, uma vez que é a má influência e as condições econômico-sociais que são a causa do problema. A8 conclui que como *estão desorientados* e, portanto “os modos de objetivação do sujeito” (Foucault, 2005) não estão sendo eficazes, e porque *vivem na pobreza*, portanto, fora do “poder constituído” (AGAMBEN, 2002), cuja função é garantir-lhes vida digna e longe da pobreza, esses jovens encontram respostas para a situação na criminalidade, conforme enuncia *e a única solução que eles encontram é o crime*.

No terceiro parágrafo, A8 se insere no texto que escreve, fazendo menção à escola em que estuda e, tal como outros colegas, cujos textos compuseram o *corpus* de pesquisa, escreve como se estivesse fazendo um trabalho de campo de sociologia e marca o território da exclusão: *Na escola em que estudo vejo por muitas vezes, colegas com pessoas de má companhia, sendo por muitas vezes “levados” para uma outra realidade, na qual, por muitas vezes não há saída*.

Como se pode observar, embora não lhes faça menção literal, atribui aos colegas a condição criminosa, se se resgatar o afirmado por ele no segundo parágrafo que, *a maioria dos jovens brasileiros, devido às más companhias, encontram solução no crime.*

A8 marca a palavra levados com aspas, possivelmente designando o duplo significado de conduzidos *pelas más influências* e também de sem escolha. Ao escrever eufemisticamente que colegas são “*levados*” *para uma outra realidade*, ele considera que exista uma realidade “natural/normal”, e a outra, a da criminalidade, que ele avalia como prejudicial ao colega e da qual *por muitas vezes não há saída*. O que se verifica no texto de A8 é que, embora seja assertivo ao imputar às más companhias ou influências a transformação de colegas em criminosos, não o faz de forma determinista quando afirma que constitui uma realidade da *qual, por muitas vezes não há saída*. A8 relativiza esse determinismo pelo uso da expressão adverbial *por muitas vezes*.

No quarto parágrafo que se transcreve: *Todos nós devíamos nos preocupar mais com eles, pois muitas vezes, é por falta de interesse nosso, falta de preocupação, eles entram cada vez mais nesse mundo sem volta, isso é claro, não justifica as atitudes deles, que por muitas vezes sabem o que estão[estão] fazendo e levam outras pessoas*, percebe-se o efeito etopoiético da escrita. Nota-se como A8 não consegue pontuar e faz de uma frase um parágrafo, quando esse parágrafo contém pelo menos três frases. Essa impossibilidade de pontuar, quando o aluno deixa os interdiscursos mais marcados; deixa a tipologia textual dissertativa e passa para de outra ordem, quais sejam, confissão, associação livre, relatório de pesquisa de campo de sociologia, e passa a tomar para si a responsabilidade de analisar o que ocorre com colegas, parece se realizar como modo de subjetivação de que fala Foucault. Note-se o cuidado de si que se faz pelo cuidado com o outro os quais se fazem pela escrita e comprovam o caráter *etopoiético* da escrita.

A8 mostra-se afetado pelo discurso da responsabilidade social ao deixar o afastamento pelo uso da terceira pessoa (jovens, alunos) dos parágrafos iniciais e não só incluir-se como também conclamando outros a aderirem ao que propõe: *todos nós devíamos[deveríamos] nos preocupar com eles*. Observa-se que A8 chama a responsabilidade para si do que é cabível ao

poder constituído (o Estado), quando afirma *é por falta de interesse nosso*, expressão que remete à tão propalada falta de exercício da cidadania.

Ao escolher o uso do verbo *devíamos*[leia-se *deveríamos*], A8 faz pressupor que julga que nem todos estão preocupados com essa situação, o que é reforçado por *é por falta de interesse nosso, falta de preocupação*, colocando-se também sob essa crítica. Além de remeter aos discursos da responsabilidade social e da inclusão, esse parágrafo de A8 traz à tona a condição de homo sacer de que fala Agamben (2002) no sentido de que, se há um poder constituído a quem cabe zelar por seus concidadãos, essas pessoas que ficam à margem dessa sociedade constituída, entre as quais A8 inclui seus colegas de escola, configuram-se como aquelas que ficam nessa zona de anomia, cuja vida ou morte é indiferente, daí sua condição de vida nua ou de homo sacer.

A8 admite certa responsabilidade dos atos ilícitos aos colegas quando relata *que por muitas vezes sabem o que estão fazendo e levam outras pessoas*; e nesse sentido também se tornam más influências; e, por isso, o fato de estarem desorientados *não justifica as atitudes deles*.

Ao enunciar no quarto parágrafo que *a maioria dos jovens que entram nesse “mundo” são de classe baixa*, A8 reproduz uma memória histórica de que a pobreza está intimamente ligada à marginalidade cujo efeito de sentido é de criminalidade. Entretanto, reiterando a relativização do discurso determinista daqueles que vivem na margem da sociedade, A8 salienta que existe possibilidade de não-inserção na criminalidade por meio do trabalho, “atividade humana por excelência, pela qual o homem intervém na natureza e em si mesmo [...] condição de transcendência, e portanto, expressão de liberdade” (ARANHA, 1993, p. 6).

Para encerrar seu texto, A8 escreveu *Eu vejo essas pessoas como pessoas sem motivos para viver melhor*. Foge ao controle de A8 que tal afirmativa contrapõe a de que aqueles que trabalham têm motivos para viverem melhor, muitos dos quais ele afirmou ter conhecido, enunciado no parágrafo anterior. Também A8 reforça a importância da responsabilização pelo sujeito pela transcendência e do cuidado de si pelo cuidado do outro, respectivamente, quando enuncia *mas isso depende de força de vontade, tanto*

deles quanto nossa, enunciado este marcado pela “ordem do discurso” da cidadania, salientado em para a cada dia mais melhorar a sociedade.

Reconduz-se, ao TD9, extraído do discurso de A9 para procedimento de análise:

TD9.

A9.

Vejo meus colegas que vivem na pobreza ou que vivem na marginalidade que muitas das vezes são colegas sinceros mais também é claro que existe aqueles que são falsos.

Meus colegas que vivem na pobreza muita das vezes não percebo que estão passando necessidade em suas casas ou na sua família. No ano passado conheci a “pobreza” de um dos meus colegas, percebi que ele estava passando necessidade em sua casa e isso me fez ser mais colega ainda dele e depois daquilo passei preservar mais ainda a minha vida.

Meus colegas que vive na marginalidade percebo que quase todos eles são de uma vida certa no sentido de amizade, não são que iguais os que muitas vezes por qualquer coisa quer perder a amizade, esses meus colegas tem uma única coisa ruim: são participantes da marginalidade.

Enfim, todos esses meus colegas que vivem na pobreza ou na marginalidade todos eles tem um lado bom da vida, não são falsos muitas das vezes e são gentis.

Se as análises dos textos anteriores revelaram que os alunos os iniciavam sem estabelecer a distinção entre pobreza, marginalidade, e atribuindo ao termo marginalidade o efeito de sentido de criminalidade e, à medida que iam escrevendo, iam separando o que era pobreza, o que era marginalidade e o que era criminalidade, A9 já o faz ao abrir o texto, quando escreve: *Vejo meus colegas que vivem na pobreza ou que vivem na marginalidade que muitas das vezes são colegas sinceros é claro que existe aqueles que são falsos.*

Além de não distingui-los, atribui a eles mais o caráter da moralidade relacional do que as condições sócio-históricas que os determinam: *são sinceros/ são falsos.*

Diferentemente do que ocorreu com as análises precedente, observa-se que a abordagem do tema transversal por A9 é a de indistinção entre pobreza e

marginalidade, no sentido de que não as distingue como se fossem diferentes de si.

Ao enunciar a respeito dos colegas em *Meus colegas que vivem na pobreza muita das vezes não percebo que estão passando necessidade em suas casas ou na sua família*, A9 preocupa-se com o colega, descrevendo que às vezes lhe falta sensibilidade para o cuidado do outro e se sente culpado por isso.

Além disso, pela frase seguinte, verifica-se que ele é capaz de transcender, escolher, decidir, ser responsável pelos atos e engajados numa ação, na qual escreve: *No ano passado conheci a “pobreza” de um dos meus colegas, percebi que ele estava passando necessidade em sua casa. Além da capacidade da observação e do cuidado do outro, A9 permite observar, por sua frase seguinte, que adota também o cuidado de si, quando escreveu e isso me fez ser mais colega ainda dele e depois daquilo passei preservar mais ainda a minha vida.*

A9 se declara amigo tanto dos colegas pobres quanto dos colegas na marginalidade ao se referir a eles: *Meus colegas que vive na marginalidade percebo que quase todos eles são de uma vida certa no sentido de amizade.*

Ao enunciar que *não são que iguais os que muitas vezes por qualquer coisa quer perder a amizade*, A9 remonta o fato de haver colegas seus que não são considerados marginais, mas que não são verdadeiros amigos, pois *por qualquer coisa quer perder a amizade*. O que está velado no discurso de A9 é que ele se auto-representa como amigo que não perde a amizade por qualquer coisa, muito menos pelo fato de o colega/amigo ser considerado “desviante” ou mesmo “marginal”.

É possível perceber que esses mesmos sujeitos, os quais se apresentam estruturados pelo Nome-do-Pai, agem, segundo o que Agamben (2002, p. 36) caracteriza como os pertencentes ao bando³¹, o que, à primeira vista, pode parecer paradoxal. Isso ocorre, porque ele assume como identidade sua a condição de marginal, e por isso tornam-se solidários a esse outro.

³¹ entenda-se o termo *bando* como banido, ou seja, excluído do poder constituído

Em *esses meus colegas tem uma única coisa ruim: são participantes da marginalidade*, A9 aponta para o fato dos colegas serem participantes da marginalidade ser *a única coisa ruim*, mas A9 não o culpa por nada, pois isso não interfere na amizade. A9, ao enunciar *meus colegas tem uma única coisa ruim: são participantes da marginalidade*, deixa transparecer na intradiscursividade que, embora as pessoas nomeiem tais colegas como más companhias, para ele, esses colegas são bons, pois são *meus colegas*. Daí a resistência em nomeá-los.

Assim, esse sujeito coincide com relação de causação, o que Lacan denomina de “processo de causação do sujeito do inconsciente”, e que esta categoria instaura uma identificação imaginária e outra simbólica entre esses sujeitos. A9 se identifica com os colegas/amigos, e não os diferencia, o que se pode entender por *todos eles tem um lado bom da vida, não são falsos muitas das vezes e são gentis*. O outro lado, velado por A9 no discurso, pelo não-dito, é que o lado mau, *a única coisa ruim*, não importa para ele, pois os amigos são sinceros e gentis.

Como último recorte discursivo a ser analisado, passa-se ao TD10, de A10:

TD10:

A10.

Eu vejo pelo lado da pobreza, que é muito difícil a sobrevivência dos meus colegas, pois eles tem muitas dificuldades financeiras em geral, para comer, roupas, mas os meus amigos que vivem assim são legais apesar de tudo que eles passam no dia-a-dia deles.

Já minha visão sobre meus colegas que vivem na marginalidade, é muitas vezes igual, pois muitos são pobres também e acabou caindo nesse mundo de marginalidade, e tem outros que entram pois convivem com isso em casa, muitos caem nesse mundo para se aparecer para as pessoas, mais também tenho amigos que tem uma boa condição de vida e estão no mundo da marginalidade. Nesse caso eu acho que por causa das companhias que os influencia, por causa também de ter a cabeça fraca sobre esses assuntos.

Em geral eu acho que esse dois mundos são bem parecidos pois muitos amigos meus com pouca condição de vida, acabam caindo na marginalidade para ter dinheiro, a marginalidade muitas vezes é por companhia erradas e pela falta de oportunidades em geral, como trabalho que muitas vezes falta e as pessoas precisar sobreviver e acabem por caminhos errados como alguns amigos meus.

A10 reconhece as dificuldades dos colegas que vivem na pobreza pelas dificuldades financeiras, no que tange aos recursos básicos para subsistência e afirma que esses colegas “são legais”.

A10 não culpa os colegas que vivem na pobreza por serem considerados “marginais”. Ele aponta as condições exteriores a estes colegas, situações sócio-econômicas sobre as quais esses não têm controle, pois *é muito difícil a sobrevivência dos meus colegas, pois eles tem muitas dificuldades financeiras em geral, para comer, roupas.*

A10, embora pareça separar pobreza de marginalidade, não o faz ao enunciar *Já minha visão sobre meus colegas que vivem na marginalidade, é muitas vezes igual.* Para ele, os dois conceitos são iguais ao afirmar “é muitas vezes igual”. E aponta como causa da marginalidade/criminalidade a pobreza, a falta de condições de subsistência; a determinação do ambiente em *e tem outros que entram pois convivem com isso em casa*; a necessidade de se ter fama, ainda que por meio do crime, o que pode ser retomado em *muitos caem nesse mundo para se aparecer para as pessoas*, caracterizando-se como sujeito (in)fame, motivados pela falta, pela demanda de amor, em *caem nesse mundo para aparecer*, aspecto característico da fase da adolescência, em que esse sujeito tem necessidade de ser reconhecido para se autoafirmar e constituir a própria identidade.

Entretanto, A10 também diz que há colegas que tem boa condição social e econômica e mesmo assim ‘entram’ na marginalidade, salientando que não é “privilégio” apenas de pessoas pobres ser ‘criminoso’, o que pode ser conferido em *mais também tenho amigos que tem uma boa condição de vida e estão no mundo da marginalidade.* Mesmo assim, A10 não culpa o colega e atribui essas incidências às más influências e à *cabeça fraca* desses colegas, apontando a falta de maturidade deles.

A10 atribui o fato de os colegas viverem na marginalidade, uns devido à convivência, Contudo afirma ter amigos que considera que não tem motivos para tal e justifica pelas más companhias, ou por não ter vontade própria, sugere falta de personalidade, marcado pela expressão “ter a cabeça fraca”.

Assim como A8, A10 também aponta o caráter transformador do trabalho para que esses colegas seus não entrem na

marginalidade/criminalidade, e novamente reforça ser o fator externo responsável pela geração de sujeitos “desviantes”, em *pela falta de oportunidades em geral, como trabalho que muitas vezes falta e as pessoas precisar sobreviver e acabem por caminhos errados como alguns amigos meus.*

O que se pode concluir das análises findadas, é que, embora sejam sujeitos constitutivamente heterogêneos e tragam em seus discursos os que os levam à nomeação de “homo sacer” ou mesmo os caracterizem como “sujeito infame”, esses alunos procuram não nomear os colegas/amigos. Não o fazem porque resistem, convivem com os amigos e, por isso, “percebem” o caráter externo, portanto ideológico da nomeação do excluído economicamente como marginal. Uns chegam até a apontar aquilo que é fator de consignação da vida humana, o trabalho, capacidade de criação e gerador de liberdade. Também não aceitam para si tal nomeação, uma vez que ao falar do outro, falam também de si, por meio da escrita, embora essa resistência apareça nos discursos, de forma gradativa, às vezes diluída no texto.

3.2. Resilientes, porque sujeitos do desejo

Neste subitem de análise, privilegiaram-se aspectos que, embora sejam impossíveis de serem separados do anterior, uma vez que também são constitutivos do sujeito, revelaram-se proeminentes e dizem respeito à estrutura psicanalítica, em referência ao Nome-do-Pai, que se mostra nos textos dos alunos.

Resgate-se uma passagem do RD3 de A3 para facilitar o acompanhamento da análise sob o ponto de vista de sua estrutura psicanalítica:

TD3' (retranscrição)

A3':

Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade sem pensar no seus pais e se eles vão sofrer por esse motivo, por essa causa esse jovens não terminam o Ensino Médio e acabam sem emprego e vivendo na pobreza.

Retomando parte da análise anterior, reafirma-se a evidência nas marcas discursivas em *Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade sem pensar no seus pais e se eles vão sofrer por esse motivo*, a constituição de sujeito edipiano, ou seja, A3 é marcado pelo Nome-do-Pai, tal como observado por Würzius-Arice (2008) e Uyeno (2009a) em escritas de diários por adolescentes do sexo feminino. Tal como as adolescentes que se revelaram sujeitos do desejo em suas folhas de diário no sentido de assumirem-se como controladoras de seu destino mencionaram os desejos dos próprios pais por elas, A3' menciona a ausência dessa preocupação por seus colegas, o que leva a revelar sua constituição por esse discurso. Observa-se, assim, que A3 é marcado pelo *Nome-do-Pai*, ou seja, a Lei nele transpassa o imaginário e é da ordem do simbólico.

Analise-se, em seguida, o TD1 de A1 que, tal como A3, revela sua estruturação como sujeito do desejo:

TD1' (retranscrição)

A1:

Muitas famílias que tem filhos que esta nessa vida fica lokos por vê estas coisas, um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para o seus filho e infelizmente ocorre estes fatos

Pessoa que estão nesta situação perde tudo família, amigos, colegas e as vezes até a própria vida e pior coisa é conhecer um amigo que vende o seu corpo, mata (tira a vida das pessoas) essa é pior causa que tem no mundo.

Tomara que estes jovens venha luta para ter um mundo melhor com mas saúde, segurança, educação etc. tira as coisa erradas da cabeça da pessoas que estão nessa vida. Vamos ajuda o próximo porque hoje são ele que precisa amanhã pode se você, e o futuro só Deus sabe...

Para além do aspecto da ordem da heterogeneidade do discurso que remete a um sujeito constitutivamente heterogêneo, analisado no subitem de análise anterior, percebe-se que A1 se revela um sujeito estruturado por um modelo de família vertical (FORBES apud UYENO, 2009b) e, portanto, estruturado psicanaliticamente pela voz do pai. Ao revelar que é tocado pelo desespero dos pais diante dos filhos que se enveredam pelo caminho do uso de narcóticos; reitera o apreço e reconhecimento que tem pela família ao dizer que *um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para*

o seus filho, e, ainda, lamentar que *infelizmente esses fatos ocorram*, A1 marca-se como um sujeito do desejo do Outro, isto é, como um sujeito que deseja o que os pais desejam para ele. A1 mostra-se profundamente marcado pela sociedade escópica, pela imagem que o outro faz de si.

Essa estrutura se desloca do senso comum que habitualmente se lhe atribui de sujeitos infames, no seu sentido de vil, constituindo-se mais como da ordem do sujeito (in)fame como mal afamado, de que fala Foucault e, como tal, da ordem da nomeação, de uma subjetividade desviante, de que fala Becker (2008).

No parágrafo *Pessoa que estão nesta situação perde tudo família, amigos, colegas e às vezes até a própria vida e pior coisa é conhecer um amigo que vende o seu corpo, mata (tira a vida das pessoas) essa é pior causa que tem no mundo*, A1 oferece mais indícios de que se estrutura como sujeito do desejo, ao revelar que se submete às ordens do mundo simbólico, que essas ordens (ecos da voz do pai) o interditam, sobretudo quando enuncia *pior coisa é conhecer um amigo que vende o seu corpo, mata (tira a vida das pessoas) essa é pior causa que tem no mundo*, enunciando por duas vezes *pior coisa*, com o adjetivo mau no grau não apenas comparativo, mas no superlativo.

Pelo conteúdo dessa passagem de seu texto, A1 também (d)enuncia o que caracteriza aquilo que Agamben (2002) chama de *vida nua*, de vida matável, uma zona de indiferença na qual não se tem identidade: A1 revela que se encontram no seu núcleo de convivência pessoas cujas vidas são insignificantes a ponto de se constituírem vidas indiferentes, pessoas que se encontram na zona de *anomia*, no seu sentido atribuído por Agamben, de estarem dentro e fora da abrangência do Estado, isto é, ao mesmo tempo, protegido e abandonado pelo Estado.

Essa passagem não deixa de ressoar os sentidos lexicológicos de anomia, quais sejam: 1) “ausência de lei ou de regra, desvio das leis naturais; anarquia, desorganização”, em seu sentido generalizado; 2) “desobediência à lei divina”, enquanto rubrica religiosa”; 3) “estado da sociedade em que desaparecem os padrões normativos de conduta e de crença e o indivíduo, em conflito íntimo, encontra dificuldade para conformar-se às contraditórias exigências das normas sociais, de acordo com a rubrica sociológica”;

4) “desorganização pessoal que resulta numa individualidade desorientada, desvinculada do padrão do grupo social, enquanto rubrica da psicologia social”.

Se essa denúncia por meio de seu texto (com)prova o discurso do senso comum de que algumas regiões de grandes cidades abrigam *vidas nuas* e A1 não apresenta oposição, é a sua estrutura psicanalítica como sujeito de desejo que explica o que se tem nomeado de resiliência. Termo originariamente de rubrica da área de física, significando “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica”. Por derivação e em sentido figurado, o termo resiliência passou a significar “capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças” (HOUAISS, 2001) e, especificamente na psicologia, passou a ser concebida como uma resistência relativa às adversidades, advinda de bases constitucionais e ambientais.

Também no discurso de A6, podem-se observar as marcações do Nome-do-Pai e a constituição do sujeito do desejo, conforme retranscrição:

TD6'

A6'

Eu vejo muitas mães aí indo visitar os filhos na cadeia porque cometeram algum crime, isso é muito triste, eu sei muito bem disso porque na minha família acontece isso, e também conheço mães de vários amigos meus indo visitar eles na cadeia ou ficando preocupadas quando os filhos estão nas ruas até de madrugada, elas não dormem até eles não chegarem.

No discurso de A6' está mais fortemente marcada a questão do contexto familiar em que esses sujeitos nomeados (in)fames se encontram presente em *filhos na cadeia porque cometeram algum crime*, e também em *na minha família acontece isso*. O discurso de A6' se ratifica pelo estudo empreendido por Almeida (2007), sobre *adolescentes autoras de ato infracional*, desenvolvido na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Observa-se no enunciado de A6' seu sofrimento e sua lastimação pelo fato de as mães sofrem por causa dos filhos, o que pode ser retomado em *também conheço mães de vários amigos meus indo visitar eles na cadeia*. O

determinante da voz de A6' é o da sociedade de controle disciplinar, neste caso elevado à condição soberana, a prisão. Também em *ficando preocupadas quando os filhos estão nas ruas até de madrugada, elas não dormem até eles não chegarem*. A6' demonstra que essas mães sofrem, e por empatia, ele também sofre. Essa é a condição da constituição do sujeito do desejo, o desejo de si pelo desejo do outro.

O que se pode concluir desse capítulo é que o sujeito-aluno da escola pública de periferia se constitui, a pretensa do discurso de alguns professores e, às vezes da comunidade local, como sujeito do desejo. Esse sujeito se vê nos colegas, se solidariza com eles, se sente como amigo, responsável pelo cuidado desse outro: colega/amigo, se preocupa com a educação que receberam dos pais. Critica e transgride muito mais os discursos proferidos pela Escola, Mídia, Estado.

É consensual o cuidado da família, ao relatar a preocupação dos pais, principalmente das mães, o que vai de encontro com o discurso de que os pais não se preocupam com seus filhos, o que fora enunciado por alguns docentes, enunciação já apresentada na introdução deste estudo.

Nesse sentido, tal sujeito, pela função *etopoiética* da escrita se constitui como sujeito edípico, em que o desejo é predominante sobre o gozo e sobre a 'desnaturalização' da violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção analítica subjacente à formulação dos depoimentos analisados consiste em privilegiar as representações que o sujeito-aluno tem acerca da pobreza, da marginalidade, sobre seus colegas e sobre si mesmos.

Foram observadas algumas regularidades no discurso desse sujeito-aluno. A primeira delas se refere à nomeação da pobreza e da marginalidade. De acordo com os aportes teóricos adotados nas análises, esses alunos nomeiam pobreza e marginalidade como criminalidade. Isso se deve ao fato de que tais conceitos são construídos sócio-historicamente e, por isso, afetam esse sujeito desde antes de seu nascimento.

Como esse sujeito-aluno, e adolescente, se vê nesse quadro social, parece deixar transparecer em seu discurso esse modo-significante em que ele desliza os significados preestabelecidos de pobreza e marginalidade à criminalidade.

Essa criminalidade que se apresenta ora implícita, ora explicitamente nos textos, vinculada especificamente ao envolvimento e/ou uso de entorpecentes, possivelmente se devem às condições imediatas de produção do discurso, porquanto esses alunos convivem com situações dessa natureza na escola, na família. Além disso, são situações recorrentemente veiculadas pelas diversas mídias.

É patente divisar que é das relações imaginárias e do confronto do/com o Outro, que esse sujeito pode simbolizar-se a partir das realidades, as quais está exposto, pela identificação com o outro, a partir da memória discursiva herdada, ou das formações discursivas às quais se filia, sendo que as que mais prevaleceram foram as do discurso familiar e do discurso religioso, embora se apresente os discursos institucionais e midiáticos. Isso devido à faixa etária e o *locus vivendi* nos quais se encontra esse sujeito oriundo de escola pública de periferia.

Embora essa nomeação também aconteça por conta da maciça exposição desses alunos às informações proferidas pelo discurso religioso, social, governamental e midiático, em que se realça o caráter desviante

daqueles que se envolvem em narcolepsia, viabilizando essa possível “decopage” entre significantes, quando ele o faz, lastima, mas não culpa o colega/amigo, porque seu discurso aponta para uma adoção da posição-sujeito amigo. Por isso resistem a esta nomeação.

A representação, portanto, que ele faz do colega/amigo, embora apresente traços de “desviantes”, acontece apenas quando ele se vê instigado a escrever pela professora. Por isso ter que adotar um discurso politicamente correto. Entretanto, conforme vai enunciando, (d)enuncia-se como amigo, que desculpa, que “redime” o colega, tornando seu discurso híbrido.

Segundo Becker (2008) o fato de ser nomeado desviante não o faz se sentir como tal, uma vez que ele não faz parte do grupo dos “agentes da lei”, mas do grupo dos “desvios”. Nesse sentido, ele pode até considerar àqueles que o nomeiam como “desviante”, os próprios sujeitos dos desvios.

Vale lembrar, ainda, que esses sujeitos, embora conduzidos pela dupla exclusão inclusiva, primeiro pela faixa etária que pertence, não é criança, muito menos adulto; depois, pelo fato de pertencer a uma escola, é dito como incluído socialmente, mas ao mesmo tempo, por serem alunos de periferia, são caracterizados como “desviantes”, “marginais” e, portanto, excluídos socialmente. Mesmo assim, esses sujeitos parecem, de certo modo, tentar adentrar àquilo que Foucault chama de biopoder, quando resistem à nomeação dos colegas/amigos, não os culpa pelos atos desviantes, embora a sociedade o faça, e se coloca na posição de amigo, para ajudar.

As análises dos textos dissertativos revelaram um discurso heterogêneo afetado, por um lado, pela memória discursiva pela qual associa pobreza à marginalidade, (con)fundindo exclusão social, pobreza, e marginalidade com criminalidade, especificamente com envolvimento e/ou uso de entorpecentes; por outro, quando se referem a seus colegas, produzem um efeito de sentido de marginalidade que se refere à transgressão da norma, mas não no sentido da visão determinista que o impele a ser desviante.

Embora possa ser considerado pelos *agentes da lei* como *sujeito (in)fame*, isso não o faz imaginar-se na posição-sujeito delinquente, transgressor, desviante, ou qualquer outra nomenclatura de ordem negativa que possam lhe atribuir; mas vê-se antes, como um *resiliente*, movido pela moral estóica, que está se constituindo como um indivíduo ético, apesar de se

ver cercado pelas adversidades advindas do retorno à barbárie, capaz de se adaptar às mudanças e a má sorte, e reinventar o momento sócio-histórico em que vive.

A segunda regularidade em proposição é que, embora esse aluno pareça proceder a tal nomeação, largamente recorrente em seu discurso, pode-se observar que ele se estrutura pelo interdito, pelo Nome-do-Pai. Esse adolescente deixa parecer na materialidade lingüística a nodulação pelo simbólico, constituindo-se como sujeito do desejo, devido a sua lastimação pelo desespero dos pais diante dos filhos que enveredam pelo caminho das drogas, o que manifesta sua estruturação psicanalítica pela voz do pai.

Este estudo revelou, ainda, que os discursos neutralizadores das diferenças podem marcar e aprofundar as desigualdades, porquanto o adolescente ainda não tem uma representação formada sobre o que seja pobreza e marginalidade. Contudo, parece entender que os discursos contemporâneos, apresentados incansavelmente pela mídia, associam os conceitos, de forma intencional, à criminalidade. Entretanto, a representação da marginalidade feita por esse adolescente não é o de criminalidade, uma vez que ele não culpa o amigo, embora o considere como transgressor da norma.

Embora inserido na sociedade contemporânea, preconizadora de um esvaziamento da vida (AGAMBEN, 2002), a imagem que esse sujeito faz de si é a imagem do amigo que acolhe, que aconselha.

Ainda que imerso em toda a situação social desfavorável, constitui-se como sujeito do desejo o que lhe impõe a busca de saídas, de valores democráticos, do valor da vida, no respeito à individualidade e no direito à cidadania. Nesse sentido, pode-se ressaltar que a interdição realizada pelo Nome-do-Pai pode ser considerada fenômeno coletivo entre esses adolescentes.

Assim, pode-se considerar que, o fato de os professores enunciarem o aspecto determinista do entorno desses alunos, pôde-se vislumbrar que as representações deles sobre si mesmos não correspondem à dos mestres.

Este estudo pretendeu: a) contribuir para o desenvolvimento das Ciências Sociais Aplicadas, em especial para as pesquisas em Linguística Aplicada, no que diz respeito às representações socio-históricas sobre marginalidade e discutir os desdobramentos dessa concepção, principalmente

no que se refere ao discurso pedagógico, no sentido de auxiliar na formação do professor, para que este possa compreender como essas representações provocam efeitos de sentidos e assim estabelecer um gancho com a prática pedagógica, sobretudo para este contexto, de escola de periferia; b) suscitar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e que é tão caro à formação de professores, no sentido de promover deslocamentos nos alunos, favorecendo-lhes a propositura de deslocamentos e interromper as visões deterministas sobre ele, podendo se retomar o ensinamento de Sêneca de que “Quem ensina se instrui”³²!

Esse estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto. Apenas pretendeu levantar alguns questionamentos e reflexões sobre as práticas discursivas dos docentes e dos alunos, e de como as representações podem interferir no processo de ensino e da aprendizagem.

³² cf. Sêneca, *Lettrés à Lucilius*. Paris, Les Belles Lettrés, Collection de Universités de France, 1957, t. III, livro I, carta 7, § 8, p. 21.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Homo sacer – O poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002 (Humanitas).

ALMEIDA, Vânia C. T. G. de. *Adolescentes autoras de ato infracional: discurso, identidade e representação*. Três Lagoas, 2007, 114f. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 6. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

ARANHA, M. L. A. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. rev. atual., São Paulo, Moderna, 1993.

ARENDT, Hannah. “Philosophy and politics”. *Social Research*, v.57, n.1, 1990, p. 46.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, 1998, Editora da Unicamp, p. 193.

BECKER, H. *Outsider: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2008.

BENVENISTE, Émile. “Da subjetividade na linguagem”. In: _____. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Néri. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1976, p. 286.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa. 1o e 2o ciclos. Brasília: 1998. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_lingua_portuguesa.pdf>

CARDOSO, F. H. *O Modelo político Brasileiro e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Difel, 1977.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine [1988]. *Histoire du visage. Exprimer et taire ses emotions (XVIe-début XIXe siècle)*. Paris, Éditions Payot & Rivages, 1994.

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

ENGELS, F. *A origem da família, do Estado e da propriedade*. 3.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1976, p. 76-91.

ESCOREL, Sarah. *Vidas ao Léu: uma etnografia da exclusão social*. Tese de Doutorado. DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1998.

FERNANDES, A.T. “Etnização e racização no processo de exclusão social”. In: *O Estado Democrático e a Cidadania*, Porto, Ed. Afrontamento, 1998, pp. 7-8.

FERRE, N. P. L. “Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”. In: LARROSA; SKLIAR, C. (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 195.

FOUCAULT, M. [1971]. *A ordem do discurso*. 16.ed. São Paulo, 2008b.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008a.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

_____. “A Escrita de Si”. In: *Ética, Sexualidade, Política* (Org). Manuel Barros da Motta. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004, p. 144-162. (Coleção Ditos & Escritos V).

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14. ed., Rio de Janeiro, Graal, 2001, 88-89.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1999, pp. 285-315.

_____. (1969). “O que é um author?”. 2. ed. In: *O que é um author?* Lisboa, Passagens, 1995b, p. 12.

_____. (1969). “A vida dos homens infames”. 2.ed. In: *O que é um author?* Lisboa, Passagens, 1995a, p. 91-128.

_____. (1967). *O Nascimento da Clínica*. 4.ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1994.

GEHLEN, I. “Território, Cidadania, Identidades E Desenvolvimento Local Sustentável”. In: Riella, Alberto (org.) *Globalización, desarrollo y territorios menos favorecidos*. Montevideu, Universidad de La República, 2006, p. 265.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A., 2005, p.39.

HOUAISS, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio e Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <<http://www.dicionariohouaiss.com.br>>

ILARI, Rodolfo. “O Estruturalismo lingüístico: alguns caminhos”. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3, São Paulo, Cortez, 2005, p. 53-92.

IMBERT, Francis. *A Questão da Ética no Campo Educativo*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed., atual., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006.

LACAN, Jacques. “Lés complexes familiaux dans la formation de l’individu”. In: *Autrés écrits*. Paris, Seuil, 2001, p. 23

LACAN, Jacques. *Le Séminaire livre XVI*, Paris, Seuil, 2006, p. 152.

_____. “Função e Campo da fala e da linguagem” In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998b, p. 262 - 301.

_____.(1966) “O Estádio de Espelho como formador da função do eu”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998a, p 96-103. Trad. de Vera Ribeiro.

LAKATOS, E.M. *Sociologia Geral*. São Paulo, Atlas S. A., 1991, p.169.

LESOURD, S. *A construção do adolescente no laço social*. São Paulo, Vozes, 2004.

MARIANI, B. “Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico: A revolução de 30”. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, Maria C. L. (Org). *Os múltiplos territórios da Análise de Discurso*. Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 1996.

MILLER, J. A. “Leitura crítica dos “complexos familiares”, de Jacques Lacan”. Disponível em www.opcaolacaniana.com.br/n2/texto.asp acesso em 24/10/2009

_____. *Lacan Elucidado: palestras no Brasil*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997, p. 447.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Trad. Ângela Cristina Jesuino. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MISKOLCI, R. “Do Desvio às Diferenças”. *TEORIA & PESQUISA* 47. JUL/DEZ de 2005, p.12.

NUNES, José Horta. “A palavra-silêncio e outras palavras em discursividades contemporâneas da cidade”. In: *Caderno de Resumos do IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso*. Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009. Disponível em www.discurso.ufrgs.br/sead. Acesso em 10/01/2010.

OLIVEIRA, Maria do S.; PASSEGGI, Luis. *Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. São Paulo, Terceira Margem, 2000.

ORLANDI, Eni P. “As formas do silêncio”. In: *Discurso e texto: a formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, Pontes, 2005.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 4. ed. Campinas, Pontes, 2003.

_____. *Discurso e Texto: a formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, Pontes, 2001a.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996, p. 133–146.

_____. *Discurso & leitura*. São Paulo, Cortez, 1993.

PECHÊUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3.ed. Trad. E. P. Orlandi et. alii. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.

_____. (1969). “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas”. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990b.

_____. (1969). “Análise do discurso: três épocas”. In: Gadet, F. e Hak, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da Unicamp, 1990a.

RODRIGUES, D. (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, São Paulo, Summus, 2006.

_____. “Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva”. In: RODRIGUES (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 2006, p. 301.

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

SKLIAR, C. “A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’”. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 2006, São Paulo, Summus, p.19-23.

SCHWARTZMAN, S. (2001). Os paradoxos da pobreza no Brasil. Disponível www.schwartzman.org.br/simon/paradoxos.htm acesso em 13/04/2009

SILVA, Tomaz T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1978.

UYENO, E.Y. *Equívocos em escrita de adolescentes (in)fames: materialidades da língua e da alíngua no discurso sobre a inclusão*. In: VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística - Abralín, 2009, Paraíba. Anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística - Abralín. Paraíba, Idéia, 2009b, p. 1305-1314.

_____. *Gravidez precoce a despeito das campanhas de prevenção: um novo amor para um novo sintoma* In: 5º Seminário de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 2009, Taubaté. Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Lingüística Aplicada. Taubaté: Unitau-PRPPG, 2009a. CD-ROM

_____. “A Escrita e os processo de subjetivação e a escrita e os processos de identificações”. In: 4º Seminário de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 2008, Taubaté. Anais do 4º Seminário de Pesquisas em Lingüística Aplicada. Taubaté: Unitau-PRPPG, 2008b, p. 1-7.

_____. “Escrita e (Des)Identificações: a busca do eu como uma tarefa sempre por completar”. In: *III Seminário de Pesquisa em Análise do Discurso - III SEMAD*, 2008, Uberlândia. Anais do III Seminário de Pesquisa em Análise do Discurso: Sujeito e Subjetividade. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2008a, p. 235-243.

_____. *Escrita Acadêmica, divã e processos de subjetivação*. In: *III Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2007, Porto Alegre. Caderno de Resumos do III Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, p. 84.

_____. *Jogos imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de língua estrangeira*. Tese de Mestrado. UNICAMP, 1995, p. 69.

VIZIM, M. “Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade”. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus, 2006, p. 62.

WURZIUS-ARICE, M.L. *Escrita de diário e subjetividade: análise do discurso de adolescentes sobre sexualidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade de Taubaté.

ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas, São Paulo, Editora Escuta: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.