

Identidade de adolescentes de Unidades Educacionais Internas (UNEI) do MS: entre o assujeitamento e a resistência

(Teenagers Identity in Internal Educational Units (UNEI) of MS: between subjection and resistance)

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

celinasn@terra.com.br

Abstract: We aimed to analyze the identity representations that teenagers build during the process of teaching/learning in Educational Internal Units in Mato Grosso do Sul. This research follows the theoretical methodological discursive French perspective, whose corpus consists of interviews with teenagers, which can be understood as the intersection of Linguistics and Social Sciences by interweaving history, ideology and student relationship. We base our analysis on studies conducted by Coracini (2003a), Orlandi (2001) and Foucault (1998, 2002, 2006) with his writings on knowledge-power.

Keywords: Identity; exclusion; teenagers.

Resumo: Objetivamos analisar as representações identitárias que alunos-adolescentes constroem durante o processo de ensino-aprendizagem nas Unidades Educacionais Internas do Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa que se insere na perspectiva teórica metodológica discursiva francesa, cujo corpus consiste em entrevistas feitas com adolescentes, tendo como perspectiva teórica conceitos da Análise do Discurso Francesa, que se insere no entrecruzamento da Linguística e das Ciências Sociais imbricando história, ideologia e sujeito aluno, a partir de Coracini (2003a), Orlandi (2001) e, para as questões de saber-poder, Foucault (1998, 2002, 2006).

Palavras-chave: Identidade; exclusão; adolescentes.

Introdução

Desde a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), há 22 anos, a questão da proteção à infância e à adolescência vem sendo discutida paralela à indiferença em relação às crianças pobres, envolvidas com drogas, oriundas de famílias estruturadas, vítimas de violências, de redes de exploração sexual de crianças e adolescentes. Sabe-se que algumas medidas têm sido tomadas, porém os resultados são tímidos em relação ao crescimento de tal marginalização. Para tanto, pretendemos compreender a problemática que envolve o adolescente-aluno autor¹ de atos infracionais, enquanto integrante de família em (des)ordem.

Objetivamos analisar as representações que os alunos infratores fazem do processo ensino-aprendizagem nas Unidades Educacionais Internas do Mato Grosso do Sul, interpretando como as relações de saber-poder e resistências são construídas entre escola, ensino

¹ Confira artigo publicado na obra: *Nas Malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade – formação de professores (língua materna e estrangeira), leitura e escrita*, organizada por Maria José R. F. Coracini e Claudete M. Ghiraldello (2011a), e em *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*, organizada por Maria José R. F. Coracini, (2011b).

e aluno. Temos como pressuposto que a prática da escrita não contribui para que o aluno se constitua na e pela linguagem.

Trata-se de uma pesquisa² que se insere na perspectiva teórica da linguística aplicada (LA), ancorada nos pressupostos da análise do discurso e crítica desconstrutivista, “espaço de tensão estabelecida entre uns e outros” (CORACINI, 2003b). Pretendemos, portanto, refletir sobre um contexto determinado de interação, que é a sala de aula, de forma que possamos problematizar tal espaço de ensino-aprendizagem, que muitas vezes constituem uma rotina influenciada pelas metodologias tradicionais.

Conforme Coracini (2003b), a análise do discurso de origem anglo-saxônica, iniciada por Harris (1952), vê o discurso enquanto texto, unidade maior do que a frase. A frase analisava os componentes linguístico-textuais, considerando a situação de comunicação (quem escreveu, para quem, o que, onde, como e com que intenções) como componente extralinguístico. Também de origem anglo-saxônica, com importantes repercussões para o ensino-aprendizagem e para a pesquisa, a análise crítica do discurso desenvolvida por Fairclough (1989, 1992), busca conscientizar professores e leitores dos aspectos ideológicos dos textos. Isso posto, o foco deste trabalho insere-se na AD concebida como escola francesa de análise do discurso, que é atravessada pela psicanálise (para a concepção de sujeito), materialismo histórico (ideologia) e a linguística estruturalista, inicialmente de cunho político (PÊCHEUX, 1983).

Para tanto, a visão de sujeito como trabalhamos, segundo Authier-Revuz (1998, p. 171), é “barrado, descentrado pelo inconsciente em uma relação de não-coincidência consigo mesmo, da alteridade ou da heterogeneidade [...]”.

Quanto ao *corp*us, consiste em oito recortes dos dizeres que compõem entrevistas feitas com alunos em escolas das UNEI de Mato Grosso do Sul, em que os sujeitos produtores desses discursos são “interpretados” na perspectiva das condições de produção, em que está em jogo a relação da linguagem com a história e seus mecanismos imaginários e ideológicos. Alguns questionamentos direcionam nosso trabalho, tais como: Quais são as representações que emergem nos dizeres dos alunos sobre o ensino de língua portuguesa? Como acontecem as relações de saber-poder? Os alunos são identificados por (A1, A2, A3...), de forma a manter o sigilo que a pesquisa com adolescentes requer.

Na esteira de Pêcheux (1988), entendemos a representação não equivalente aos objetos reais, mas o jogo da simulação provocada pela formação discursiva e pelo inconsciente, pois é um ato simbólico mediante a identificação. Assim compreendemos como a produção de sentido, evocada por meio de uma memória discursiva, resulta da pressuposição e do implícito, sendo que a representação não é definida como um ato arbitrário, pois sua emergência deve ser permitida pelos mecanismos sintáticos e semânticos. Para tanto, analisamos a representação a partir das formações discursivas presentes nos dizeres, as quais reproduzem a memória discursiva evocando diferentes sentidos.

Para isso, tal noção desloca-se do eixo da “verdade” para ser solidária com a de subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem, assim o sujeito, ao falar, apropria-se da linguagem, instaurando a subjetividade para falar e representar o mundo.

² Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa de pós-doutorado: “Questões Identitárias de Professores e de Adolescentes das Unidades Educacionais de Internação (UNEI) Sul-mato-grossenses sobre o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna: representações e resistências”, financiado pelo CNPq, vinculado ao Grupo Vozes (In)fames: exclusão e resistência/Unicamp e ao Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades – Rede Latinoamericana (REDLAD), da Universidade de Brasília (UnB).

O cenário pesquisado são alunos matriculados em escolas públicas em Unidades Educacionais de Internação (UNEI), instituições essas onde são aplicadas as medidas socioeducativas aos adolescentes autores de atos infracionais que são “internados” para que possam passar por um processo de recuperação e de ressocialização, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e SINASE (BRASIL, 2006).³ A faixa etária dos internos compreende dos doze aos dezenove anos, uma vez que, mesmo tendo completado dezoito anos, o adolescente permanece lá até a tramitação final do seu processo ou até o término do cumprimento da medida socioeducativa. Dentro da UNEI funciona uma escola estadual, onde os internos dão continuidade aos estudos. O sistema da escola é o multisseriado, de forma que um professor dá aula ao mesmo tempo para vários anos escolares e, na maioria dos casos, a idade do adolescente não corresponde ao nível escolar.

Abordaremos, a seguir, alguns conceitos que norteiam este trabalho. Segundo a AD, a análise consiste num processo que envolve descrição e interpretação, pois, quando se interpreta, visa-se a compreender como um objeto simbólico produz seus sentidos e como está investido de significância para os sujeitos que o interpretam (ORLANDI, 2001).

Para discutir as indagações feitas aqui, é preciso estabelecer os pressupostos teóricos, trazendo alguns conceitos básicos. É o que passaremos a discorrer neste texto. Para isso, está dividido em duas partes: na primeira, tratamos de alguns conceitos como: discurso, sujeito, formação discursiva e relações saber-poder, e, na última, interpretamos as representações de alunos, procurando apontar os efeitos de sentido, a partir dos seus dizeres num dado momento sócio-histórico.

Sobre o sujeito e relações de poder

Dedicaremos-nos, neste item, a alguns conceitos básicos da Análise do Discurso Francesa e da teoria do filósofo Foucault, conforme se seguem: discurso, sujeito, formação discursiva e relações de saber-poder. Para Foucault (2002, p. 61-62), o discurso não é a manifestação de um sujeito que pensa, que conhece, que o diz, mas sim, um “conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”. Sendo, portanto, um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. Dessa maneira, um discurso tem relação com outros discursos realizados, imaginados ou possíveis, afirma Orlandi (2001), ao explicar que, ao dizer, o sujeito sustenta-se em outros dizeres e também espera efeitos sobre o interlocutor.

Para tanto, em Foucault (1998, p. 19), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Apoiado sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos, uma vontade de verdade. O discurso não é apenas um objeto que traduz as lutas ou “sistemas de dominação”, mas o objeto por cuja posse lutamos (FOUCAULT, 1998, p. 30).

Nas Unidades Educacionais, essa legitimidade é constituída pelo “poder-saber”, tido como verdadeiro nos dizeres de professores, coordenadores, agentes e diretores. Foucault

³ Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), aprovado em 08/06/2006 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CNDCA).

(1998, p. 36) cita que a disciplina é vista como “um princípio de controle da produção do discurso”, embora não possa ser concebida como a soma de todas as verdades que a concernem. Complementa o filósofo que devemos, ao analisar o discurso, partir da noção de “acontecimento”, “regularidade”, “série” e condições de possibilidade para sua formação. De uma maneira geral, a proposta foucaultiana visa a analisar os procedimentos de controle discursivo para, assim, compreendermos, por meio das regularidades discursivas, como se forma o discurso.

Foucault (2002, p. 133-136) discute que a formação discursiva é vista como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos ligados no nível dos enunciados, submetidos à “forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam”, ou seja; assujeitados a uma mesma regularidade e dispersão de fato (p. 133). Assim, para o pesquisador, um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, sendo que a “regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva” (p. 135). Assim, neste texto, tratamos de formação discursiva, interpretando os enunciados como formas de repartição e sistema de dispersão, em que há posições, funcionamentos e transformações (p. 43).

Ao tratar das práticas do poder, as relações que se estabelecem entre o saber e o poder, Foucault (2006a, p. 223-240) analisa os dispositivos do poder nas “sociedades disciplinares”, as instituições desenvolvidas para controlar os corpos nas prisões, nas fábricas, nas escolas. Aborda, também, as “técnicas de si”, a “governamentabilidade” (FOUCAULT, 2006a, p. 281), ou seja, os procedimentos de subjetivação.

O sujeito é, portanto, o lugar para onde Foucault olhou na construção de sua obra. Ele é o seu objeto, seja enquanto objeto de poder, seja enquanto objeto de construção identitária. Pensando o “sujeito” como uma fabricação, uma construção realizada, historicamente, pelas práticas discursivas, é no entrecruzamento entre discurso, sociedade e história que ele observa as mudanças nos saberes e sua consequente articulação com os poderes. Esse sujeito constrói as formações imaginárias, que, na visão de Coracini (2003a), são representações do aluno e do professor reveladoras da identidade de um e de outro, entendendo identidade não como um conjunto de “características congeladas” que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que está sempre se modificando.

A exemplo do que discute Coracini (2003a, p. 275), notamos que os adolescentes buscam constantemente falar pela voz do outro (alunos, professores, coordenadores, Instituição UNEI) que os constitui ideologicamente. Esses sujeitos pensam ter controle de seus dizeres, visto que tais atitudes “se imbricam, uma vez que as identificações não são nunca singulares, mas fragmentadas, fraturadas e multiplamente construídas” (CORACINI, 2003a, p. 279). Dessa forma, tratamos das representações, a partir do que constitui o imaginário dos alunos sobre a escola e o ensino de língua materna, postulando que esse sujeito é incapaz de autocontrolar e controlar os efeitos de sentido do seu dizer. As formações imaginárias que os alunos atribuem a si e ao outro são sempre perpassadas por relações de resistência e poder.

Concebe-se aqui o “sujeito” como uma fabricação, uma construção realizada, historicamente, pelas práticas discursivas, pois é no entrecruzamento entre discurso, sociedade e história que ele observa as mudanças nos saberes e sua consequente articulação com os poderes (FOUCAULT, 2006a).

Os dizeres de (1) a (8) são respostas dadas às indagações sobre a disciplina Língua Portuguesa e sobre a escola.

Sobre a aula de Língua Portuguesa e a Escola: conteúdo apreendido ou procedimentos do professor?

Na entrevista com os alunos, foi solicitado que relatassem acerca do que gostariam de aprender nas aulas de Língua Portuguesa. Confira:

- (1) P: *E não tem alguma coisa específica que você gosta de aprender assim?* Ah!!! de vez em quando a professora **passa umas atividades massa** para nois e nos faz... tudo e ganha ponto... P: e você gosta de português? Gosto. (S5).
- (2) Ah! **ta bom já..()**... o que é **preciso ensinar**...P: *Gosta de Português?* Gosto... gosto mais de matemática... é mais fácil praticá... calcula números. (S15).

Tanto em (1), quanto em (2), esses sujeitos não abordam sobre as aulas de Língua Portuguesa, mas, sim, sobre qualidades e procedimentos dos professores.

No recorte (1), para S5, a atividade dada pelo professor é bem recebida, porém não se sabe dizer o porquê, uma vez que parece mais importante conseguir a nota, a recompensa em: “e nois faz... tudo e ganha ponto”, indicando que a aula de língua portuguesa tem importância por causa da nota, da avaliação que é feita constantemente pelo professor. Ele faz a atividade por resistência ao poder, pois, uma vez lá dentro, necessita ter disciplina, “ganhar ponto”, significa ter relatório favorável à saída de lá. Os professores que também foram entrevistados, mas que não constituem foco deste texto, disseram que a avaliação é feita a partir do que o aluno assiste em sala de aula, pois não é permitido aos alunos levarem material didático para os alojamentos.

Durante as coletas, presenciamos uma avaliação bimestral em que o professor apresentou um texto “Brinquedos de Criança”, de Mário Quintana, com questões dissertativas, algumas com enunciados complexos⁴ diante da realidade dos alunos. O professor leu o texto, fez uma rápida explicação, a seguir, lia questão por questão e indicava de onde o aluno teria que “copiar” a resposta correta. Nota-se que o professor não dá espaço para que o aluno responda, ele faz a pergunta que está no texto e ele mesmo já trata de indicar onde está a resposta, talvez por insegurança em relação à nota dos alunos que será apresentada aos pais, ou por ter o saber-poder. Esclarece-se, aqui, que era uma das avaliações que são entregues aos pais quando vão visitar seus filhos. Observa-se que essa é uma das formas como o professor controla a aula: ele se assujeita ao ensino tradicional, estruturalista pelo conteúdo, pela disciplina, avaliação e procede ora preenchendo lacuna deixada proposadamente, escolhendo a alternativa correta ao aluno, ora respondendo a pergunta que está evidente no texto do aluno, ou não. Coracini (1995, p. 27-33) relata situações muito próximas em suas pesquisas sobre leitura de língua materna e estrangeira.

No recorte (2): “Ah! ta bom já..()... o que é preciso ensinar”, o adolescente recorre ao adjetivo modal deôntico “preciso” (NEVES, 2000, p. 188), que exprime consideração por parte do adolescente e necessidade por obrigatoriedade. Deve-se ensinar o que está na

4 Por exemplo: “Qual a aparência atual do poeta? Qual é o sentimento atual do poeta? Então ‘Brinquedos de criança’ é um poema lírico?”.

“ordem do discurso”, cumprir o planejamento da escola e do professor, assujeitar à Instituição. Além disso, ele apresenta atitude de resistência ao que o professor ensina. Nessa relação de poder, o professor cumpre sua função e o aluno reage por ter que cumprir sua obrigação dentro da escola da UNEI.

Ancorados nas reflexões feitas até aqui, vimos que esses alunos não veem a linguagem enquanto função informativa, comunicacional e interacional, e tal distanciamento é observado praticamente em todos os alunos, com exceção de algumas meninas, que parecem apresentar motivação pela leitura e escrita. Vejamos parte do relato de uma aluna da tribo Caiuá:

- (3) Eu gosto de todo...eu go::sto de lê::de escreve::eu gostaria muito de iscre... lê... porque quando eu via minina ((filha dela))...le:: eu também queria le...ah! eu num se::i... eu sEI escreve...mais... num...eu TO aprendeno... quando cheguei aqui... porque num sabia **nada...nada...nada...nada... nada...**a única coisa que chegava aqui... eu **chorava...chorava...chorava...** i daí... eu fui depois... é a professora arrumou para mim um caderno...comecei a **escreve...escreve...** e daí... lá no quarto... ela ensinava... a (H) ((nome de sua colega de alojamento)) daí ela me ensinou... quando ela ta bem... ela me ensina...daí eu **aprendi...aprendi...aprendi...** agora escreve eu sei... mais lê:: eu num sei... eu gostaria mUIto de le...eu to aprendendo um pouco...*P: na sua língua você sabe escrever, em Caiuá?* Hum...hum... num sei... **até** porguêis...**até** guarani eu esqueci... aqui... porque conversando tudo português... e daí **até** guarani eu esqueci... alguma palavra eu esqueci... e daí eu falava com guarani... eu falava com português...misturei com o português...(S12).

Inicialmente, o relato do sujeito (12) é marcado pela narrativa de vida ao chegar na UNEI, com dezessete anos, sem ter estudado na aldeia de Caiuá; já era mãe e foi acusada de ter matado a enteada (filha de seu esposo). Trouxemos as condições de produção aqui para que o leitor compreenda o que se segue sobre sua narrativa: esse sujeito recorre aos fatos presentes na memória para restabelecer os pré-construídos que surgem aos poucos em forma de relato e repetições, iniciando pelo momento atual (na UNEI) em: “Eu gosto de todo...eu gos::to de lê:: de escrevê”. Em seguida, ele se assujeita ao discurso da Instituição, retoma o tempo decorrido quando vivia com sua filha, no momento em que ela aprendera a ler – “quando eu via minina...lê:: ((minha menina))”. Observa-se que a memória, às vezes, se (des)organiza no momento da narrativa e constitui-se de fragmentos (imagens e discursos), pela reiteração do verbo “gostar”, uso do pronome indefinido “tudo”, acompanhado dos verbos ler e escrever.

Essas falas são “selecionadas” pelo eu-narrador, que, ao dizer, é também dito, em: “eu também queria lê...ah! eu num se::i... eu sEI escrevê...mais...num...eu TÔ aprendeno”. Aqui o uso do verbo “querer” refere-se a um desejo, ligado a uma modalidade da ordem da necessidade e por acreditar na possibilidade de compreender o que a rodeia e ser compreendida. Segundo Achard e Pêcheux (2007, p. 56), “a memória não é entendida como uma esfera plena [...] cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório”. Observa-se nessa fala que há disjunções, deslocamentos e retomadas entre um tempo pretérito: “eu também queria lê” e um presente contínuo: “eu TÔ aprendeno”; e um contra-discurso em: “eu num se::i... eu SEI escreve...”, negando e afirmando ao mesmo tempo.

Na sua narrativa, há repetições, ao deslocar seu dizer para o atual lugar discursivo, UNEI, significando resistência à adaptação ao ambiente privado: “quando cheguei aqui... porque num sabia nada...nada...nada...nada...nada...a única coisa que chegava aqui... eu chorava...chorava...chorava... i daí... eu fui depois... é a professora arrumou para mim um

caderno...comecei a escreve...escreve...[...] daí eu aprendi...aprendi...aprendi”. O uso do advérbio “nada”, de forma recorrente, e as repetições do verbo “chorar” reforçam sua resistência, apontando não só para a insatisfação, mas também para o novo espaço, o tempo (pelo uso do verbo no pretérito – ‘aprendi’) que está “trancado” e o desejo da liberdade por estar em um lugar totalmente desconhecido.

Assim, esse sujeito demonstra certa ansiedade, durante nossa conversa, pois falava ininterruptamente, sem que algo fosse lhe perguntado, narrando fatos desde sua origem, educação, sua mãe (que, segundo ela, não lhe criou, em: “...porque::: eu num cresço com minha mãe eu cresço com meu tio daí eu num ponhava na escola eu queria estudá...”), vida na aldeia, esposo (que teria matado a própria filha e acusando-a desse crime), preocupações com a filha que ficou na aldeia e sua passagem pelo presídio masculino, emergindo, desse relato, sentimentos e pensamentos que nos levam a vê-la como um sujeito jovem-adolescente-senhora que sente-se triplamente excluída do seu grupo, da sua etnia Caiuá.

Tal exclusão se deve, primeiro, por ser acusada de um crime por sua própria família (esposo que também foi preso); segundo, por ser da etnia Caiuá, foi levada pela polícia a um lugar avesso, hostil ao seu mundo. Inicialmente, para o presídio masculino de Coronel de Sapucaia-MS, como ela mesmo afirma: “daí eu caí dia 17 de novembro de 2010... eu fui lá na cadeia sem comê sem Nada!... daí passava fome... fome...sede...sede.. [...] é na cadeia de maior... [...] lá eu tava sozinha... ninguém tava lá me chamavam de vagabunda...a polícia [...] e daí::: sem cama... sem nada... sem coberta... eu passava frio [...] e daí::: a polícia falou você vai lá pra UNEI feminina e daí::: eu cheguei aqui morrendo de fome... de sede... e daí:::”.

E o terceiro fator de exclusão é o seu deslocamento para a Unidade Interna (UNEI), onde, principalmente, não falam sua língua e, como agravante, está privada de liberdade. Para um indígena, que é nativo, o afastamento do contato da natureza lhe é caro. Notamos que esse sujeito usa de forma contínua o marcador conversacional “daí” com finalidade de sustentar a interlocução para manter o turno ao denunciar sua situação, e, ainda, sua fala parece entrecortada, aparecendo suspensão do “desenvolvimento sintático regular do enunciado” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 100-101), em: “lá eu tava sozinha... ninguém tava lá me chamavam de vagabunda...a polícia”, causando rupturas no desenvolvimento do fio sintático e denunciando a exclusão.

Em: “até português... até guarani eu esqueci... aqui... porque conversando tudo português... e daí até guarani eu esqueci... alguma palavra eu esqueci”, a preposição “até” foi produzida entre um sintagma nominal+preposição+sintagma nominal, assinalando “circunstanciação de limite numérico” (NEVES, 2000, p. 627), produzindo o efeito de sentido de afastamento do sujeito-indígena da sua língua materna, o guarani, o que leva à perda da identidade, já esfacelada, que se desloca pela presença de outra língua e discurso, o que corrobora para sentir-se no entremeio. Segundo Coracini (2007, p. 50-51), Derrida (1996, p. 31) aborda a questão da identidade como “um sentimento de (ilusão?) pertença a um grupo, a uma nação, a uma etnia”. A partir desses dizeres, vemos que a identidade desse sujeito é marcada pela divisão, o desejo de se constituir como sujeito que pertence a uma etnia, possui uma historicidade na aldeia Caiuá com o marido (que foi preso), com a filha que teria ficado com a cunhada, segundo ela.

E agora passa a viver na UNEI, onde diz que: “...eu num se:::i fala bem:::eu vim aprendê aqui fala bem portugueis:::”. Esse sujeito informa que já está lá há sete meses e,

apesar de mostrar-se preocupado com a filha, diz não querer mais voltar à aldeia Caiuá. Enfim, os dizeres desse jovem-sujeito produzem o efeito de sentido de deslocamento do seu local de origem, porém sem o desejo de voltar à origem (ser Caiuá) e ainda na falta da família e da língua. É como se já não soubesse mais qual língua lhe pertence (português ou caiuí), qual falar, ler e escrever dentro da UNEI. Sente-se excluído.

Passemos aos dizeres sobre a escola:

- (4) **A verdade... na verdade eu não gosto** de estudá... é...porque sei lá... **eu acho** meio cha:::to acordá de manhã... esse é meu pobrema...**eu não gosto** de acordá de manhã...
P: você vem na escola todo dia? Vem... mas quando eu to ruim assim... aí... eu peço remédio... aí eu entro pra dentro...
P: e todos vêm todo dia? É quando num tá doente vem né...(A1).
- (5) **Sei lá acho que** é bom né! É...**sei lá...**(A3).
- (6) Ah!!! ((breve silêncio))... eu **num... num tem nem como** falá isso **não!** (A4).
- (7) Ah ... igual a escola... como eu posso falá... da vida né! Porque que **nem se eu tivesse** estudando eu num tava aqui... **se eu tivesse** ouvido a minha mãe **eu num tava aqui...** tava de boa tranqüilo trabalhando... como agora minha mulher ta grávida na rua né! Vai ganhá nenê e eu num vô ver porque eu vô ta preso né! **Já perdi** seis meses no ano passado...e **agora** então **sete... oito... nunca** se sabe... isso aí que é ruim né! (A5).
- (8) Bom...**sei lá...**((ele fica em silêncio)) **aqui** nesse **lugar aqui quem** vai achá **bom!**
P: então... é por um tempo... num é isso? Isso... P: mas a escola você gosta? Gosto...(A13).

No recorte (04), o sujeito-adolescente tenta, de uma maneira singular, produzir uma verdade que não é comprovada por uma testemunha, mas pela sua palavra, sua voz. Notamos, nesse recorte e em outras falas dos sujeitos, que há uma preocupação em provocar um efeito de verdade, enquanto “técnicas de si”, ligadas às relações de poder que emanam das confissões e das práticas de falar de si (FOUCAULT, 2006b). Para esse aluno, o pesquisador pode representar alguma influência no seu processo de soltura. Assim, ele marca a sua “verdade” pela reiteração desse substantivo, ao mesmo tempo em que nega o gosto pelo estudo pelo uso do pronome “eu”, funcionando como sujeito do seu discurso, com a justificativa de que seu organismo não contribui para acordar cedo.

A narrativa desse sujeito segue com o uso da adversativa “mas”, que contrapõe o que foi dito pela justificativa de problemas de saúde; o que mais aparenta ser uma desculpa para o “ócio”. Observa-se que, nos dizeres: “A verdade... na verdade eu não gosto de estudá!”, emergem vários sentidos silenciados, como, por exemplo, o que ocorre em sala de aula, na escola? qual a sua opinião sobre a escola? não gosta de estudar ou estaria desmotivado? Talvez desmotivação, pelo fato de a escola ser uma obrigação, o que não tem sentido para a vida deles.

Em (5), a fala desse sujeito é lacônica ao usar a partícula expletiva “lá” para dar ênfase à sua (não) opinião sobre a escola, diz “achar bom”, provavelmente porque todos falam que é “bom”, mas essa não parece ser sua opinião, produzindo um efeito de sentido de incerteza, dúvida. Ele parece inscrever-se no entremeio, na escola (dentro) e na rua (fora), talvez porque as condições de produção não permitam que diga: a escola é um lugar onde se tem a obrigação de demonstrar boa postura, a fim de abreviar a liberdade. É como se preferisse não falar ou não pudesse falar (interdição), significando o silenciamento, em que para dizer é preciso não dizer. É a proibição de determinado discurso, “um

tabu”; na teoria foucaultiana, em *A ordem do discurso*, é o controle: não se pode dizer tudo e em qualquer lugar. Nota-se que os dizeres “Sei lá acho que é bom né! É...sei lá” e “Bom...sei lá”, em (5) e em (8), apagam necessariamente outros dizeres: a escola não lhes faz sentido, por isso, eles não a simbolizam; daí o uso recorrente da expressão “sei lá”, e outras com sentido semelhante, como: “...num sei não” (S25), “um passatempo... um passatempo...fora da cela” (S30).

O mesmo acontece no recorte (06), em que ele denega, negando duplamente pelo uso de “num tem nem como” e “não”. França Neto (2006, p. 153-156) comenta, a partir da teoria freudiana, que, no inconsciente, “não existe a palavra ‘não’, pois lá é o império do ‘sim’, onde tudo é permitido, independentemente de responder ou não à lógica da razão ou às leis morais”. Assim, a denegação⁵ constitui-se numa operação em que a representação recalcada no inconsciente vem à consciência, sob a condição de ser negada; ao dizer que não se sente em condições para avaliar a escola, o adolescente silencia a razão de não ir à escola.

A noção de “denegação” possibilitou a Authier-Revuz (1990, 1998) articular a heterogeneidade constitutiva representada. De acordo com a autora (1998), a heterogeneidade é sempre constitutiva, de forma que o sujeito busca marcar seu lugar delimitando o discurso do outro de forma consciente; controlando e demarcando ele mesmo, o lugar do outro, isso leva à denegação da alteridade, e ele se vê fonte do seu próprio discurso. É possível que, por não poder dizer que a escola não tem significado para ele, prefere dizer que não sabe, para depois dizer o que o outro espera ouvir: “acho que é bom, né?”.

No recorte (07), S5 também silencia sobre o sistema educacional-prisional da UNEI, uma vez que, em seus dizeres, ele compara a escola com o aprendizado que se adquire durante a vida, pelo uso contínuo da oração condicional iniciada por “se” e pelo uso do verbo “ter” no imperfeito do subjuntivo: “se eu tivesse”, acompanhado da oração principal no gerúndio “estudando” e do particípio “ouvido”. Esse adolescente não fala o que lhe foi proposto sobre aquela escola/ensino especificamente, mas lamenta ter estado ausente da escola.⁶ O uso do advérbio “agora” remete ao tempo da enunciação, que é o período atual, e pode prolongar-se por um período seguinte em: “sete...oito (meses)”.

Por meio do advérbio “nunca”, significando ‘em nenhum tempo’, ‘jamais’, emerge aí o discurso sobre a lentidão, a morosidade da justiça, tão recorrente na mídia brasileira,⁷ que denuncia a todo o momento a demora no julgamento dos processos, tornando seu tempo dentro da UNEI imprevisível. Por esses dizeres, seu imaginário parece voltado à sua família ou para si mesmo na UNEI e não para a escola, uma vez que admite ter perdido muitas oportunidades na vida.

Em “já perdi”, o advérbio “já” reforça o sentido de fato consumado produzido pelo pretérito perfeito: esse adolescente, hoje com dezessete anos, cursando o 6º ano, lastima o “tempo” que ficou internado na UNEI, de que emerge o efeito de que a escola, na UNEI, é perda de tempo.⁸ Por outro lado, silencia o que o levou até lá. Ao usar a forma

5 Para Kaufmann (1996, p. 356-357), Lacan vai dizer “que é somente pela negação da negação que o discurso humano permite retornar à ‘fala inconsciente’”.

6 Durante a entrevista, disse que está na UNEI pela segunda vez porque esteve envolvido com drogas.

7 Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,MUL578834-10406,00-+LENTIDAO+DA+JUSTICA+BRASILEIRA.html>>. Acesso em: 26 out. 2011, às 10h28.

8 O tempo referido corresponde também ao internamento, por seis meses, em outra unidade na cidade vizinha do MS.

hipotética “se eu tivesse”, ele denuncia a impossibilidade de retorno ao passado, criando o efeito de sentido de uma desculpa para o que está acontecendo, inocentando-o da culpa. Assim, ele não assume a responsabilidade por estar na Unidade.

E, em (8), o adolescente, em vez de falar da escola, fala do espaço-sistema fechado em que vive, representado pelo uso do dêitico “aqui”, que é o sistema prisional, precedido do operador “sei lá”, reforçando que as imagens que surgem em sua memória são ligadas a acontecimentos do seu dia a dia no sistema prisional e não no educacional.

Enfim, os resultados apontam que os alunos transitam do assujeitamento à resistência, pois a aula surge como um dispositivo do poder,⁹ um micropoder, cujas estratégias caminham numa rede – da mão do professor para a mão do coordenador ou do aluno.

Passa-se da sociedade disciplinar do modelo “panóptico”¹⁰ para a sociedade de controle, em que a vigilância no espaço de clausura é dividido e rarefeito (FOUCAULT, 1987). Esse dispositivo de controle passa a atuar em todos os setores da instituição UNEI, onde esse micropoder está espalhado também entre o aluno que tem o poder de acatar a situação para ter o poder de sair do sistema.

Algumas considerações

Tivemos como objetivo interpretar as representações que alunos fazem do processo ensino/aprendizagem nas Unidades Educacionais Internas do Mato Grosso do Sul. Enquanto resultados, os dizeres, por um lado, confirmam pouco sobre a prática da escrita, por outro, silenciam e resistem.

As representações sobre a escola dificilmente trazem opinião sobre ela; são falas de efeito generalizante, que apontam para a desmotivação e para a “(não)funcionalidade” da escola: a escola, por ser uma obrigação, não tem sentido para a vida deles; é apenas um meio para alcançar a liberdade. Alguns dizem que não se sentem em condições para avaliar a escola, e há silenciamentos sobre a razão de (não) ir à escola.

Notamos que já se constitui uma regularidade o fato de os alunos verem a escola como um espaço em que poderão garantir um relatório positivo para conquistar a liberdade. Eles não parecem preocupados com o conteúdo que é dado, com o aprendizado para o mercado de trabalho; sua expectativa recai sempre na escola como um espaço físico mediador que se frequenta para demonstrar bom comportamento, disciplina e conquistar a liberdade. Agradam para transparecer submissão ao professor e ao regulamento da Unidade Educacional de Internação (UNEI).

Enfim, o aluno resiste pela paciência, agrada para transparecer submissão ao professor e à ordem do discurso da Instituição UNEI, ele é materialmente dividido desde sua constituição, é assujeitado às condições de produção e representa lugares institucionalmente determinados (UNEI), de modo que a liberdade de atribuição de sentido ao enunciado é

9 “O tema do poder é, na realidade, para Foucault, um modo de enfrentar o tema do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 324), para tratar dos modos de subjetivação, sendo, portanto, visto como uma instância positiva.

10 “O panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’, cujo objeto e finalidade não são as relações de soberania, mas as relações de disciplina” (CASTRO, 2009, p. 314). Segundo Foucault (1987, p. 209-210), no sistema panóptico benthamiano, o sujeito é vigiado durante todo o tempo, sem que em alguns momentos, não veja seu observador, nem que saiba em que momento está sendo vigiado.

comprometida, porque se assujeitam às malhas das determinações das formações ideológicas e não veem funcionalidade na língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas-SP, Unicamp, n. 19, 1990.

_____. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia R. C. Pfeiffer et al. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e Adolescente – Lei Federal 8.069*, 1990.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília, 2006.

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

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 1995.

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

_____. A Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, Solange T. R. (Org.) *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003b. p. 17-33.

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

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Org. de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia A. Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (DE IV), 2006a.

_____. *Ética, sexualidade e política*. Org. de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (DE V), 2006b.

FRANÇA NETO, O. A *Bejahung* nas conexões da psicanálise. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 153-163, 2006. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0103-56652006000100013. Acesso em: 24 set. 2011, às 20h.

NASCIMENTO, C. A. G. S.; MORETTI, L. C. et al. Representações de professores e adolescentes de unidade educacional de internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos. In: CORACINI, M. J. R. F. *Identidades Silenciadas e (In) visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas-SP: Pontes, 2011a.

NASCIMENTO, C. A. G. S.; SILVA, E. R. et al. Ethos e discurso: a construção da identidade de adolescentes de Unidades Educacionais de Internação (UNEI) no Mato Grosso do Sul. In: CORACINI, M. J. R. F.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas-SP: Pontes, 2011b.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. A forma-sujeito do discurso. In: _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.