

Narrativas de vida em um espaço físico de reclusão: a reconstituição do antes e a possibilidade de um depois

Lucilene Lusía Adorno de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil
adornolucilene@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i3.655>

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada em um Centro de Socioeducação com alunos internados, no cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse espaço, durante as aulas de Matemática, os alunos escrevem suas narrativas de vida e chegam à autoria de Situações Problema. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as escritas de si e as Situações Problema, considerando o espaço temporal no qual o aluno está inserido e os espaços temporais que o constituíram fora da Unidade. Para tanto, formula-se o seguinte questionamento: como o intervalo marcado entre o “antes” e um possível desdobramento do “depois” da internação pode ser significado em um trabalho de sala de aula, no Centro de Socioeducação? Adotam-se princípios teóricos da Análise de Discurso materialista, pautados em Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Palavras-chave: Análise de discurso materialista; socioeducação; narrativas de vida; autoria de Situações Problema.

Des récits de vie dans un espace physique de réclusion: la réconstitution d'un avant et la possibilité d'un après

Résumé

Cet article est le résultat d'une recherche réalisée dans un Centre Socio-éducatif avec des élèves internés qui remplissent mesures socio-éducatives. Dans cet espace, pendant les classes de Mathématique, les élèves écrivent leurs récits de vie et ils arrivent à conditions d'être auteurs de Situations-Problème. Cette recherche vise à analyser les écrits sur soi-même et les Situations-Problème, considérant l'espace dans lequel l'étudiant est inséré et les espaces qui se sont formés sur l'Unité. Pour cela, on formule la question suivante : comment l'intervalle marqué entre l'«avant» et une éventuelle émanation de l'«après» d'internement peut être signifié dans un travail de classe, dans le Centre Socio-éducatif? On reprend les principes théoriques de l'Analyse de Discours matérialiste, affiliée aux travaux de Michel Pêcheux et Eni Orlandi.

Mots-clés: Analyse du discours matérialiste; Socio-éducatif; récits de vie; fonction-auteur de Situations-Problème.

Introdução

Essa pesquisa desenvolve-se em uma escola localizada dentro de um Centro de Socioeducação. Essa Unidade de Internação tem a capacidade de alojar, em média, 85 adolescentes. Nesse espaço, trabalho com a disciplina de Matemática desde 2010. Por assumir essas aulas como um lugar de escuta, é possível vivenciar o processo socioeducativo para além dos processos jurídicos, estatísticos e aqueles que são

apresentados nos relatórios oficiais, os quais não respondem ao que procuro entender sobre a constituição desse adolescente que chega às medidas socioeducativas, nesse trabalho especificamente, àqueles que se encontram nas Unidades de Internação. Pfeiffer (2000, p. 23), afirma que “[...] ao trabalhar com a história dos sentidos é preciso, pois, deslocarmo-nos dos efeitos e trabalhar com os funcionamentos”, ou seja, não basta saber quantos adolescentes chegam à internação ou por qual ato infracional eles foram sancionados, mas sim, quais funcionamentos os trouxeram a esse ponto com a Socioeducação¹. Os funcionamentos de que falo são constituídos pela rede de sentidos com a chegada do adolescente à unidade de internação, os assujeitamentos que o constituiu e seu reinício com a Escola nesse novo processo e, mais especificamente, nesta investigação, sua reação à Matemática para então se propor um processo de autoria.

Ao (re)visitar primeiramente o espaço físico, encontramos nele as construções, as pessoas, a historicidade. Os sentidos ali constituídos pelos adolescentes e pelas pessoas que trabalham nesse espaço ficam evidenciados na forma como o trabalho é conduzido. A Escola, como instituição presente no espaço físico, é caracterizada pelo momento de “liberdade” para o adolescente. É nela que, mesmo confinado em uma sala de aula, ele adquire o poder de fala e, principalmente, de escuta. Trabalhar com as narrativas de vida desses adolescentes permite-me ter acesso a algumas informações sobre suas rotinas exteriores à Unidade. Em suas histórias, o enredo narrado de uma vida é marcado pela marginalidade. Não que essa marginalidade venha alcançar-nos como nas histórias de cinema, nas quais figuram “polícia-ladrão”, mas em uma realidade em que a sobrevivência grita, em um sistema que não dá garantia a todos os que nele habitam, um Estado que, apesar de levar o título “de direito”, não dá respaldo às diferentes necessidades apresentadas.

Durante a pesquisa, constatei que os alunos ofereciam certa resistência aos novos conceitos matemáticos. Contudo, durante o período em que trabalhei com as narrativas de vida, quando eles tiveram a liberdade de escrever sobre várias passagens que os marcaram, tive acesso aos sentidos que os constituíram, além dos assujeitamentos pelos quais passaram. Eles adquiriram confiança em suas próprias capacidades para escrever sobre diversos assuntos, inclusive sobre a Matemática. Dessa forma, ao trabalhar com os efeitos produzidos pelo sujeito enunciador – o adolescente que cumpre medida de internação – mesmo que o Discurso Pedagógico (autoritário) estivesse presente, tentei desvincular-me, como afirma Orlandi (1988), do pedagogismo, isto é, as aulas passaram a ser focadas no caráter sócio-histórico dos alunos.

Muito mais do que conceitos matemáticos, o avanço visível foi situar, com os alunos, suas condições de produção. Ao falar sobre os sentidos que os constituem, esses alunos alcançam uma forma de (re)ver suas próprias vidas e podem dar início a um

¹ (ECA-1990) Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I- advertência;
- II- obrigação de reparar dano;
- III- prestação de serviços à comunidade;
- IV- liberdade assistida;
- V- inserção em regime de semi-liberdade;
- VI- internação em estabelecimento educacional;
- VII- qualquer uma das previstas no art. 101, a VI.

entendimento sobre a historicidade daqueles que vivem à margem. Além disso, o trabalho com a autoria de Situações Problema abre a possibilidade da produção de sentidos em relação ao que o aluno vivencia, pensa, imagina, projeta. Nas contradições apresentadas em suas escritas, esses alunos apontam algumas saídas, estrategicamente pensadas, para suas próprias vivências. As discussões traduzidas em sentenças matemáticas demonstram que novos conceitos podem ser compreendidos.

Durante o ano de 2013, trabalhando na etapa da Provisória², coletei 105 histórias de vida com sentidos nem sempre tão visíveis, nem sempre tão fáceis de serem compreendidos, mas todos com marcas significativas da sucessão de diferentes determinações que esses alunos sofreram em suas vidas, curtas ainda, mas abarrotadas de experiências.

Se considerarmos que a história de sentidos construída pelos adolescentes aparece como repetição histórica, “a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário” (ORLANDI, 2012a, p. 54), podemos pensar na continuidade do processo para chegar à autoria, evidenciando alguns momentos específicos de cada um, mas que não deixam de constituir grande parte da vida daqueles que vivem à margem.

O trabalho com a Matemática em sala de aula passou a ter um efeito de compreensão, uma vez que os conceitos deixaram de ser apresentados por mim e passaram a ser requeridos pelos alunos. Ao se depararem com situações em que era necessária uma tomada de decisão para sua resolução, eles passaram a questionar sobre esses conceitos matemáticos a serem utilizados a fim de encontrar uma solução. O sentido, em relação à construção e resolução de um exercício matemático passou a ser outro e foi possível que esses alunos elaborassem suas próprias Situações Problema.

Trabalhar com a elaboração de textos na Matemática é, a princípio, desafiador, pois há um funcionamento discursivo que aponta para uma direção contrária: os adolescentes internados no CENSE têm seus interesses afastados dos conteúdos matemáticos ensinados na escola e não gostam de escrever. Esses dizeres fazem parte do pré-construído que circula entre as pessoas que trabalham na Unidade e dos professores (de outras Unidades) que participaram da capacitação oferecida a todos os profissionais, que ingressaram no CENSE-Maringá, em 2010. Segundo Pfeiffer (2000, p. 22) “nossa sociedade é marcada pela escolarização, isto é, todo e qualquer sujeito é dito pela escolarização (pela falta ou presença de escolaridade, pela adequação ou inadequação aos padrões escolares)”. Quanto ao dizer: “Não gostam de escrever”, esse é derrubado a partir do momento em que os adolescentes começam a escrever suas narrativas de vida. Mas ao fazê-los expressarem, em textos, os conteúdos matemáticos, há um percurso a ser realizado e deste depende uma abordagem que possa constituir um novo sentido para esses alunos.

Um caminho encontrado para trabalhar os conceitos matemáticos, de forma a estabelecer uma ligação dos sentidos desses adolescentes com aqueles que eles não

² Local aonde todos os adolescentes que chegam à Unidade são encaminhados para passar os primeiros 45 dias. Esse tempo serve para que o Ministério Público defina se o adolescente será internado ou liberado, dependendo do ato infracional que tenha cometido. No espaço da Provisória há duas salas de aula e ali são oferecidas aulas de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física aos alunos, durante esse período.

percebem na rua, é o processo de autoria. Orlandi (2012) anuncia que a função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, é estabelecida ao lado das funções enunciativas: locutor e enunciador.

Para a autora, nesse processo o sujeito assumindo a função autor torna-se visível com as suas intenções, objetivos, direção argumentativa, de modo que ele se torna “calculável, identificável, controlável”. Para ser autor, o sujeito, ao falar da exterioridade se remete a sua interioridade. Nesse trabalho “[...] ele ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica” (ORLANDI, 2012a, p. 76). A autora denomina esse processo de “assunção da autoria”. Tal processo leva o sujeito a uma imersão no contexto histórico-social derivando, dessa forma, ao efeito do discurso e permitindo que o adolescente se responsabilize pelo seu dizer.

A proposta feita aos adolescentes é a de que eles imaginem uma situação em que sejam significados pela sua historicização, nos sentidos produzidos textualmente e a partir disto proponham a solução com os conteúdos matemáticos. Buscar novos sentidos para a Matemática escolar é um desafio. No início há a relutância, o “não consigo fazer isso” ou “por que a senhora não passa o problema prá gente resolver”? Esse é o tipo de trabalho que demanda paciência para a (re)construção de conceitos e principalmente a discussão durante o processo. Mais do que isso, ao buscar associações matemáticas possíveis para escrever uma Situação Problema, o adolescente recupera sentidos do seu próprio contexto histórico-social, e, ainda, dá sentido aos conceitos matemáticos estudados. De acordo com Gallo (2008, p. 15), na Escola “não existe a preocupação com a posição sujeito dentro de um discurso, porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado, isento de uma determinação discursiva, apenas língua (estrutura), tomando-se essa como um objeto”. Na Matemática, esse processo fica evidenciado quando os conteúdos são dispostos na forma de um Currículo e explorados, nas aulas, em uma sequência pré-determinada, não levando em conta as especificidades de cada turma ou mesmo grupo de alunos. A escrita matemática na forma de textos elaborados pelos alunos quase não é explorada e os conteúdos, trabalhados na escola, tornam-se Capítulos de livros didáticos a serem trabalhados.

Fundamentação Teórica

Observar essa quebra de laços com o que a sociedade chama de normal, pelos próprios olhos dos adolescentes em conflito com a lei, em uma convivência nesses anos, me fez buscar no material de análise, seja nos discursos produzidos por esses adolescentes, escritos ou orais, escolares ou informais, a regularidade discursiva nas marcas carregadas de significados, apresentando um intervalo temporal marcado entre o antes e um possível desdobramento do depois da internação. De certa forma, os adolescentes entram em um estágio de revisão de vida. É um tempo em que eles se dão a oportunidade de lembrar sobre a sua vida anterior à internação, pensar nas (não)relações familiares, com os amigos, com a escola, com as gangues, com as drogas e com o crime. Eles se sentem num espaço em que o tempo é contado de forma diferenciada, como se houvesse uma margem de segurança não atingível por nada do que os afetou, até o momento. Ao mesmo tempo, esse período de isolamento traz a angústia de quem perdeu a capacidade de ir e vir. A boniteza das observações realizadas sob essa perspectiva está no desvelamento da constituição desse sujeito que nasceu sob as condições de *não poder dar certo na vida*, num sistema imposto pelo capital. Para

inscrever-se historicamente, o sujeito, adolescente em conflito com a lei, busca alternativas e estas, na maioria das vezes, não são adequadas às relações sociais vigentes.

Falar sobre os adolescentes em conflito com a lei, com base no que ouvi e li deles, traz à tona uma linguagem não convencional aos padrões estabelecidos pelos currículos escolares, o que muitas vezes pode chocar aqueles que não têm contato com a marginalidade, aqueles que estão “a salvo” das misérias. Mais ainda, falar de matemáticas nesse contexto ou mesmo falar de educação, para esses adolescentes, foge à regra geral. Primeiramente porque a vivência desses alunos é de pessoas acostumadas a criar situações de “escape”, desde arrumar alimento para sua própria família, sobreviver a diversas situações de risco nas quais estão incluídas suas próprias vidas e a de seus familiares até realizar grandes divisões de territórios para vendas de droga, divisões de dinheiro arrecadado em roubos ou ainda pagamentos a advogados que possam “livrá-los” da internação. Todos os riscos a que eles se expõem são significados no poder de “ter mais”; “comprar mais”; “gastar sem pensar”; “possuir mais do que o outro”.

Nos depoimentos dos adolescentes e na narrativa de suas histórias pude ter contato com os sentimentos que os marcaram: suas alegrias, suas frustrações. Ao propor uma aproximação com a Matemática, depois de algumas aulas entre conversas e retomada de conteúdos, chegamos à autoria de Situações Problema. A partir das narrativas de vida, o aluno pôde conviver no âmago das emoções, sentindo a euforia de perceber pequenas transformações, seja na superação de perdas, seja no (re)lembrar de como teve que aprender a esconder seus sentimentos, ou ainda, no pedido de ajuda ao tentar compreender outras formas de (re)fazer laços. Já com a autoria de Situações Problema, o adolescente pôde dar significado aos conteúdos matemáticos, associando-os às diversas situações presentes em sua vida. Foi possível abrir novas perspectivas sobre a relação aluno-escola-professor-Matemática.

Houve, muitas vezes, a prática do não falar, de minha parte, a fim de exercitar a escuta e permitir que o adolescente tomasse a palavra. Esse processo de escuta foi importante para o trabalho, porque, conforme aponta Orlandi (2007), o silêncio não fala, o silêncio significa. Com o passar das semanas, os adolescentes foram se acostumando com a minha presença e relacionando-a a uma pessoa que os ouvia, possibilitando o encontro com os gestos de interpretação materializados em conversas e escritas. Passei pelo que Pêcheux (2011, p. 125) denomina “mudança de terreno [...] O laço que liga as ‘significações’ de um texto e suas condições sócio-históricas não é, de forma alguma, secundário, mas constitutivo das próprias significações”.

Durante seu estudo com textos e textualidades, Gallo (2008, p. 50) afirma que “quando olhamos para o fragmento enquanto produto plano, não enxergamos a possibilidade da ‘intertextualidade’, pois nesse caso ele começa e termina nele mesmo”. Isto chama minha atenção ao pensar sobre os Problemas apresentados nos livros didáticos. Cada situação está associada a um determinado conteúdo, contudo esta situação não é elaborada contemplando os sentidos que constituem o aluno que, naquele momento, está resolvendo a atividade proposta. Ao passo que, se ele, aluno, elabora sua própria Situação Problema, esse texto tem uma dimensão: a de textualização, como afirma Gallo (2008). Na prática da textualização, abre-se espaço para a assunção da autoria, dentro da Escola.

Na sua dimensão discursiva, a textualização é marcada pelo “pré-construído”, sempre-já-lá. Na base dessa dimensão estão os processos, apontados por Gallo (2008), de Autenticação e Legitimação. A Autenticação, que está na base da dispersão, é um processo da ordem do inconsciente. Esse processo deriva para outro: o da Legitimação, no qual há uma relação com as operações do nível pré-consciente. Nele há o sentido de fecho, portanto, como apontado pela autora, esse sentido só é possível no nível discursivo da Escrita, opondo-se ao Discurso da Oralidade, dando um efeito de “fim” e efeito-autor ao Discurso da Escrita.

No trabalho com a autoria de Situações Problema, os processos de Autenticação e Legitimação aparecem no que Gallo (2008, p. 59) “denomina ruptura na linearidade: a emergência do lapso, ato falho”. Ao textualizar a Matemática no formato de Situações Problema, os adolescentes evidenciam os sentidos que os constituem fazendo emergir suas formas de lidar com a vida além dos lugares marcados por seus assujeitamentos.

As análises

Narrativa de vida

Trago a seguir um recorte selecionado dentre as 105 narrativas coletadas na Provisória, durante o ano de 2013. Nele foi possível remeter aos funcionamentos discursivos predominantes daqueles que colocam em suas famílias, suas expectativas, a responsabilidade por algumas coisas em suas vidas não terem dado certo. A figura da mãe é forte e as (não) condições de sobrevivência ficam evidenciadas nessas histórias, trazendo à tona as questões daqueles que vivem à margem. Isso faz com que esta análise se remeta insistentemente às condições de produção sobre as quais cada adolescente (sobre)vive, isto é, cada discurso (sobre)vive.

Para compreender esse sujeito “determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos”, Orlandi (2012a, p. 50) propõe que “para não se ter apenas uma concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – é preciso compreendê-la através de sua historicidade”.

O antes se torna marca material quando os discursos analisados apontam para seus (não) relacionamentos familiares. Por vezes, a escrita do adolescente é significada em uma infância feliz com a mãe, com as brincadeiras, com os amigos. Outros discursos reproduzem a forma como esses alunos foram rejeitados, como tiveram que lutar para (sobre)viver sob ameaças de espancamento e acompanhar o esfacelamento do núcleo familiar. Diante das novas escolhas, suas vidas foram tomando um rumo em direção à criminalidade.

O recorte escolhido traz marcada uma divisão temporal na vida desses sujeitos: um antes, um agora e um depois.

- (01) S – 98 - Bom eu entrei nessa vida, pois achava que não tinha nada a perder pois via minha mãe sendo espancada e bebendo e cada dia me revoltava mais. Foi aí que parei de jogar bola para fumar maconha ai que pensei que não tinha problema foi ai que conheci mas amizades e me afastei da igreja e entrei no mundo do crime ai comecei fazer coisas erradas e mesmo assim continuava sofrendo ao ver minha mãe sendo expncada todas as semanas e cada dia que passava eu me revoltava cada ves mais com o meu padrasto pois que nem meu pai era e foi indo foi indo que não aguentei mais e fis a maior cagada da minha vida matei meu padrasto e vim parar aki mais vejo o lado bom e o ruim de estar aki lado bom: parei para refletir e vi que sem

Deus nunca vou conseguir o que sonho qui é ser feliz e aprendi a valorizar minha família e vi que na vida do crime nunca vou conseguir meu sonho que é ser feliz!!!!!!

Para Pêcheux (2009), existe um processo que ele chama de “luta filosófica” sustentada por “um processo sem fim de retificações coordenadas, que se sustentam pela urgência de uma posição a ser defendida e fortalecida frente ao que se poderia chamar a adversidade no pensamento” (PÊCHEUX, 2009, p. 270). Nesse ponto, a filosofia toca o real e, segundo o autor, não há como desaparecer o deslizamento de sentido, sem deixar traços na “forma sujeito ideológica”, cuja identificação se dá com a evidência de um sentido. Para o adolescente, em seu texto, a justificativa sobre a sua chegada à Unidade de Internação evidencia os sentidos que o constituíram e ele tenta mostrar que entende a necessidade de uma mudança, muitas vezes, proposta no momento da escrita como forma de acreditar e fazer outros acreditarem nessa possibilidade.

Como afirma Orlandi (2011, p. 117), num texto a “noção fundamental é a de funcionamento [...] sem esquecer que esse funcionamento (da linguagem) não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”.

Para a autora, o exercício com paráfrases aponta para a diferença de construções que não são simplesmente “a diferença de informação, mas sim os efeitos de sentido” (ORLANDI, 2011, p. 119). Na escrita das narrativas de vida, as adversativas são colocadas de forma a dividir o tempo “antes” do tempo “depois” evidenciando, nas marcas da escrita, os sentidos que constituem o adolescente. Essas marcas como: “pois”, “foi aí que”, “aí pensei que”, “aí comecei”, “e foi indo”, “e vi que”, “e aprendi”, fazem com que, no entrecruzamento da temporalidade com as adversidades, tenhamos um passado causal, um presente negado e um futuro promissor. Onde se encontra esse adolescente?

Retomando (01) e realizando as paráfrases temos:

Antes, passado causal :

Entrei nessa vida porque via minha mãe sendo espancada e bebendo.

Cada dia me revoltava mais porque via minha mãe sendo espancada e bebendo.

Achava que não tinha nada a perder e entrei nessa vida.

Parei de jogar bola para fumar maconha porque via minha mãe sendo espancada e bebendo.

Conheci más amizades e me afastei da igreja e entrei no mundo do crime.

Me afastei da igreja porque conheci más amizades e entrei no mundo do crime.

Comecei a fazer coisas erradas e mesmo assim continuava sofrendo ao ver minha mãe sendo espancada todas as semanas.

Comecei a fazer coisas erradas porque via minha mãe sendo espancada todas as semanas.

Cada dia que passava eu me revoltava cada vez mais com o meu padrasto pois que nem meu pai era e foi indo foi indo que não aguentei mais e fiz a maior cagada da minha vida matei meu padrasto.

Fiz a maior cagada da minha vida, matei meu padrasto porque ele me fez ficar revoltado.

Fiquei revoltado e matei meu padrasto porque ele espancava minha mãe.

Minha mãe bebia porque era espancada.

Agora, presente negado:

Vim parar aki mais vejo o lado bom e o ruim de estar aki lado bom: parei para refletir e vi que sem Deus nunca vou conseguir o que sonho qui é ser feliz e aprendi a valorizar minha família.

Vim parar aqui e parei para refletir.

Sem Deus nunca vou conseguir o que sonho que é ser feliz.

Aprendi a valorizar minha família, porque vim parar aqui.

Estar aqui tem um lado bom, uma parada para reflexão.
O lado ruim é estar aqui.

Depois, futuro promissor:
E vi que na vida do crime nunca vou conseguir meu sonho que é ser feliz!!!!!!
Na vida do crime nunca vou ser feliz.
Para ser feliz tenho que abandonar a vida do crime.
Meu sonho é ser feliz.

Nem todos os adolescentes considerados marginalizados chegam às medidas socioeducativas, mas aqueles que estão internados trazem, na regularidade do antes, algumas situações difíceis vivenciadas em suas famílias. E quando eles chegam até a Escola, dentro da Unidade, há uma mudança que começa tímida, mas com o passar das semanas essas mudanças vão ganhando forma.

O exercício anterior marca uma relação de causa e consequência. Um passado de referência muito forte de boas e más lembranças, por difíceis condições, de um futuro projetado com possibilidades promissoras e de um presente negado. Podemos dizer então que esse sujeito está em um não-lugar? E a partir desse não-lugar é possível desenvolver um processo de autoria com Situações Problema a fim de desenvolver conceitos matemáticos?

A autoria de situações problema

Nas aulas de Matemática, que acontecem na Escola dentro do CENSE, muito mais do que aprender novos conceitos suscetíveis à ligação com os conteúdos curriculares, são evidenciadas vidas com seus laços desfeitos³. Essas condições de produção exigem mais do que a relação ensinar e aprender, componentes do dia a dia de uma escola. Encontramos no ambiente da Socioeducação, com os adolescentes internados, uma possibilidade de (re)pensar suas próprias condições de produção, ao fazê-los escrever sobre suas vidas. É uma tentativa de “considerar as diferentes ordens de determinações históricas que constituem essa relação e os pré-construídos mobilizados pela memória do dizer” (LAGAZZI, 2007, p. 3).

Nesse caso, recorri à Análise de Discurso que, segundo Orlandi (2013, p. 19), por sua força e condições para derivar a outros estudos, mesmo retornando sempre a seu “cerne fundador deslocado de Harris para M. Pêcheux em um movimento constitutivo traz a possibilidade de relacionar língua e ideologia”. A partir desse deslocamento vislumbrei a possibilidade de trabalhar o discurso matemático como aquele que é constituído nos sentidos que cada adolescente imprimiu durante sua trajetória, até chegar ao processo de internação.

Para Brousseau⁴ (1996), vários trabalhos mostram que o ensino tem se reduzido “à organização da aprendizagem e das aquisições do aluno-indivíduo [...] as realizações didáticas de diferentes tipos de memória provam que a memória do aluno é um tema

³ Segundo Orlandi (2010a), o sujeito luta simbolicamente para individualizar-se, estabelecer um laço que signifique. A autora utiliza o termo delinquência, associando-o a "laço desfeito" (de-linquo), fazendo referência aos laços sociais, ao modo como os sujeitos se subjetivam, individualizam-se.

⁴ Guy Brousseau, pesquisador francês, é um pioneiro da Didática da Matemática e desenvolveu uma teoria para compreender as relações que acontecem entre alunos, professor e saber em sala de aula: Teoria das Situações Didáticas. Nesse trabalho ele leva os alunos a buscar por si mesmos as soluções, chegando aos conhecimentos necessários para isso.

didático muito diferente da memória didática do sujeito cognitivo” (BROUSSEAU, 1996, p. 67-68). Esses adolescentes têm uma memória composta pelos sentidos produzidos em seu cotidiano. Esses sentidos podem ser conectados de forma a buscar os saberes na sequência proposta pelo professor. Em busca desses saberes, após o trabalho com as narrativas de vida, apresentei aos alunos algumas formas da escrita de uma determinada situação para depois encontrar respostas matemáticas que pudessem estar associadas a essa escrita.

Na sequência, apresento duas dessas situações elaboradas e resolvidas por adolescentes que frequentaram minhas aulas durante alguns meses.

A situação problema elaborada por S-01 foi baseada em uma situação já vivenciada na rua. Quando ele estava escrevendo o problema perguntou sobre os valores de impostos atrasados de veículos. Naquele momento, foi necessário conversarmos sobre multas, o que elas significam e atribuímos uma taxa de aproximação de valores.

Eu comprei um passat ano 79, paguei 800 reais mas ele está devendo desde o ano 2009, quanto eu vou gastar para quitar os anos atrasados, sabendo que só precisa pagar o seguro obrigatório que é de 150 reais por ano mais juros de 5% ao ano pelo atraso.

	2009	2010	2011
150 → 100%	150	7,50	150,00
x → 5%	x5	3	+22,50
	750	22,50	172,50
	27,50	150	7,50
	x4 +30	150,00	150
	30,00	180	x2 +15
	180	172,50	165
100 x = 750	2012	2013	
100 100	150,00	150,00	
x = 7,50	+7,50	180,00	
	157,50	172,50	
		165,00	
		157,50	
		825,00	

Figura 1. Situação problema nº 01 – S-01

Nesse caso S-01 utilizou primeiramente uma regra de três simples para calcular o valor dos juros de 5%. Tendo esse valor, ele calculou ano a ano o valor do imposto acrescido dos juros. Fez uma soma final considerando o ano em que propôs a situação problema (2013), sem os juros. Dessa forma, chegou ao resultado final com uma adição simples. Todo o procedimento de resolução foi elaborado pelo aluno.

S-01 é um adolescente de 17 anos que ficou no CENSE por mais de um ano e estava cursando o 8º ano, portanto, quando hipoteticamente comprou o carro, tinha dezesseis anos, e isto é considerado normal na vida desses adolescentes: comprar carros roubados ou com problemas de documentação e depois usá-los até que a polícia os pegue. Nesse caso, quando é possível, eles fogem e, se a situação não permite a fuga, eles são apreendidos juntamente com os veículos. Segundo S-01, eles aproveitam o

carro o máximo que podem. Tanto que a parte fictícia da situação problema criada é sobre o pagamento dos impostos, porque eles não têm o hábito de pagá-los. Em nenhum momento S-01 cogitou sobre o seu comportamento em relação à compra do carro estar certo ou errado. Ele mesmo afirmou que comprou vários carros antes da sua chegada ao CENSE. Diante dessa descrição e da escuta sobre a situação, é possível compreender o funcionamento de uma lei própria. Segundo Orlandi (2010a, p. 12), “estamos condenados a interpretar. Diante de qualquer objeto simbólico nos perguntamos: o que isto significa? Faz parte de nossas vidas significar e não há sentido sem interpretação”. A interpretação que S-01 faz da vida e das leis não é a mesma que a sociedade, que não vive a realidade da marginalidade, impõe. Eni Orlandi (2010a) apresenta o que ela define por tópica cívica, dizendo que não há cidadania em abstrato, o que há são lugares com sua materialidade. Os lugares institucionais são lugares discursivos e neles se configuram os processos da manifestação concreta de sentidos de cidadania. Esses sentidos:

[...] não podem ser pensados fora das condições materiais de existência desses indivíduos (sujeitos individuados) nas suas relações com a sociedade. Espaços significados pela relação (política) do estado com a sociedade, em sua forma histórica. Relação pela presença ou pela falta (ORLANDI, 2010a, p. 14).

Os lugares de significação para S-01, assim como para todos os sujeitos adolescentes em conflito com a lei, estão ligados aos laços (re)feitos, seja com o tráfico, as gangues, as guerras, suas ligações com os bairros pobres. E, dentro desses novos laços eles se significam de forma a fazerem a diferença na vida de alguém, seja com os “parceiros” do tráfico ou da biqueira; com as namoradas-esposas (como eles mesmos gostam de denominar); com os filhos que nascem. Essa nova rede de significação é construída em um formato próprio e nele o funcionamento das leis não é o mesmo do Direito no sistema capitalista, como está posto para a sociedade em geral.

Segundo Lagazzi (1988, p. 20-21), baseada em Haroche (1984), “[...] a ideologia jurídica instala uma ambiguidade no sujeito: ao mesmo tempo em que este se vê como um ser único, senhor e responsável de si mesmo, ele é ‘intercambiável perante o Estado’”. Para a autora, o Estado trata cada um e a todos de forma uniforme e esses sujeitos têm a ilusão da unicidade.

Partindo da recusa das evidências, os sujeitos adolescentes estabelecem uma lei regida por eles mesmos, um código de honra no qual se reconhecem. O jurídico, como está posto para a sociedade em geral, serve para acusá-los/defendê-los diante de seus atos infracionais. Nesse ponto eles reconhecem o Direito como forma comum a todos.

Lagazzi (1988, p. 98) afirma que “é condição da linguagem que o sujeito resista, sempre, e quer que ele encontre o seu lugar de dizer, não deixando que qualquer poder exterior a ele impeça que seu desejo se coloque”. Esses adolescentes são sujeitos que resistem à sua maneira e com isso entram em conflito com a lei, a mesma lei que faz com que eles permaneçam na marginalidade sem os direitos mínimos, não os constituindo cidadãos de direito. Desta forma, não concordando com as suas condições, eles realizam assaltos, traficam e participam de guerras, constituindo suas redes de significações.

Por sua vez, S-06⁵, adolescente de 17 anos, aluno do 6º ano, enunciou:

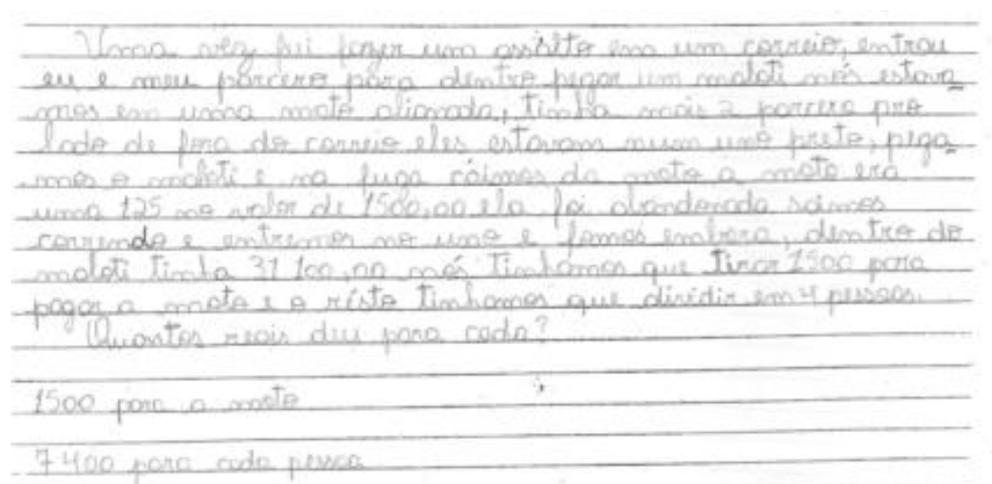


Figura 2. Situação Problema 02 – O malote do correio

Essa situação, lida por uma pessoa fora do contexto da socioeducação, pode parecer inusitada, entretanto, quando S-113 a descreve, procura nela as relações matemáticas, resolvendo-as. Pode-se também visualizar uma lei em funcionamento, não como as leis jurídicas em vigor, mas uma lei própria: ***nós tínhamos que tirar 1500 para pagar a moto***. Esse mesmo adolescente, na época em que escreve a sua história de vida, conta que entre os dez e onze anos de idade era vendedor de picolé, em Santa Terezinha de Itaipu, trabalhava após o almoço e conseguia ganhar mais do que seu padrasto, que na época era pedreiro. No questionário aplicado na primeira aula de Matemática na Unidade, na pergunta sobre a sua participação nas aulas, ele responde que não gosta de estudar. Para S-113, os sentidos produzidos pela Matemática Curricular não têm os mesmos efeitos que os sentidos produzidos pelas matemáticas na vida, como se existisse uma Matemática que respondesse somente aos conteúdos escolares.

Como afirma Lagazzi (1988, p. 25), “o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa formação discursiva, relação essa permeada pela história do sujeito”. Segundo a autora, a história de cada sujeito não preexiste a cada um. Analisar parte da trajetória do sujeito adolescente, nas suas narrativas de vida e nas produções de Situações Problema, pode nos levar a compreender o funcionamento dos conceitos matemáticos que esse sujeito tem elaborado, por meio da Matemática escolar, ao longo de sua trajetória pela escola e, ainda, as associações que esse adolescente faz desses conceitos com as matemáticas presentes em sua vida.

Orlandi (2013, p. 18) define, segundo Pêcheux (1969), “o discurso como efeito de sentido entre locutores”. Os locutores dessa pesquisa, os adolescentes da socioeducação, produzem um sentido próprio em seu discurso, ao citarem suas leis, por

⁵“Uma vez fui fazer um assalto em um correio, entrou eu e meu parceiro para dentro pegar um malote nós estávamos em uma moto alienada, tinha mais dois parceiros pro lado de fora do correio eles estavam num uno preto, pegamos o malote e na fuga caímos da moto a moto era uma 125 no valor de 1500,00 ela foi abandonada saímos correndo e entramos no uno e fomos embora, dentro do malote tinha 31100,00 nós tínhamos que tirar 1500 para pagar a moto e o resto tínhamos que dividir em 4 pessoas. Quantos reais deu para cada?”

exemplo, com a mesma força da lei que rege o sistema capitalista. Ao pagarem pela moto que ficou derrubada no chão eles honram uma lei própria que não deve ser questionada. Se algum deles tenta se esquivar dessa “lei” pode até pagar com sua própria vida. Guardadas as devidas proporções, eles respeitam suas próprias leis.

Na sociedade capitalista, ao falar sobre o direito como base do capital e da comercialização para que as mercadorias possam ser trocadas de “proprietários”. Kashiura Junior (2009, p. 151) diz que: “[...] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer ocasião. A natureza dessas mercadorias, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa”.

Para esses adolescentes, mais do que ter o dinheiro em mãos, o que funciona nesse discurso é sobressair-se em uma situação. Para Orlandi (2012b), esse efeito de pré-construído, no qual o já dito é sustentado, o sentido de pobreza permanece na mesma formação discursiva. E como “nossa memória discursiva é estruturada pelo esquecimento” (ORLANDI, 2012b, p. 155), os adolescentes ao formularem suas situações problema trazem para o contexto “aula de Matemática” aquilo que faz parte de seu esquecimento, além de buscar solucionar os seus problemas financeiros e de suas famílias. O tempo que o adolescente passa internado é um tempo de retomada, principalmente com a Escola. Nos horários em que estão em aula, os alunos conseguem planejar um futuro (o depois).

Algumas considerações

As aulas vão muito além dos conteúdos matemáticos, entretanto, durante a pesquisa, fomos captando cada nova chance de discussão. Iniciamos com as narrativas de vida e, aos poucos chegamos à autoria de Situações Problema. Pude perceber algumas mudanças de foco e perspectiva dos adolescentes. Muitas vezes não nos damos conta do quanto nossa fala faz sentido para cada um deles. Em alguns momentos, podemos obter uma resposta que dá sentido ao trabalho de sala de aula.

Pêcheux (1997) explica que o real não é palpável. Desta forma precisei encontrar um “furo no real”, baseada na denominação do autor. A Matemática está colocada para a escola no formato de um Currículo, logicamente construído pelos órgãos oficiais. Esse Currículo é posto à apreciação dos professores que atuam no Ensino Básico. Nesse meio, temos os livros didáticos que respondem aos currículos oficiais e cria-se uma “ordem das ‘coisas a saber’” (PÊCHEUX, 1997). O que busquei neste trabalho foi oferecer a esses adolescentes que vivem em meio a contrastes intensos, por mais que cada professor, técnico ou educador trabalhe com eles, durante o período que estão internados, a permissão para fazerem retomadas. A decisão sobre as suas vidas está não na vontade própria, mas nas condições de produção que os cercam, no “real” que os constituem, “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 1997, p. 43).

A Escola como espaço material e, dentro dele, as disciplinas funcionando como pretensos campos do saber é passível de apresentar formas de se trabalhar a linguagem. A Matemática, como uma disciplina considerada, por muitos, avassaladora e com o poder de (não) fazer sentido para os que dela tentam se apropriar, poderia, segundo

nossas análises, unir o real, no sentido de produção de efeitos, aos conteúdos curriculares matemáticos no formato de Situações Problema.

Com a aproximação da AD e a Matemática pelo viés da autoria de Situações Problema, vivenciei uma possibilidade diferenciada na atuação pedagógica dentro de uma aula de Matemática. O adolescente, ao propor uma Situação Problema, textualiza parte de sua própria vivência e faz as ligações com conteúdos matemáticos, até mesmo com conceitos ainda não estudados. Encontramos uma possibilidade de incentivar o aluno a escrever algo que lhe faz sentido, e, simultaneamente desestabiliza suas certezas, dessa forma, ele sente a necessidade de encontrar uma resposta que ainda não está construída, muitas vezes não conhecida.

A partir do momento em que os alunos deram início à primeira formulação de Situação Problema, pude constatar que seria possível um trabalho diferenciado daquele proposto nos livros didáticos, que é dado, na maioria das vezes, como um problema de reforço de conteúdos estudados. Como é o aluno quem constrói a situação, o simbólico o afeta de forma diferente fazendo com que sentidos outros se façam presentes em sua textualização, realizando dessa forma o alhures. Há a deriva de discussões profícuas, capazes de resgatar assuntos variados, donde podemos sinalizar que, por meio da autoria de Situações Problema, é possível fazer um trabalho interdisciplinar e esse pode servir como apoio às aulas de Matemática. Os conteúdos não precisam ser lineares, pois, a autoria de Situações Problema pode movimentar diversos conceitos matemáticos simultaneamente, fazendo com que o aluno tenha vontade de chegar a uma solução.

Nas Situações Problema, elaboradas pelos adolescentes, é possível avançar para a compreensão de uma posição social, daquilo que funciona socialmente para além da sala de aula. Durante esse processo, a posição sujeito dos adolescentes que se encontram internados é (des)construída quando no enlace equívoco dessas posições é possível descortinar algo para além da Escola, chegando à Prática Social.

REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs.). *Didática da matemática: reflexões pedagógicas*. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 48-72.

GALLO, S. L. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008. 115 p.

KASHIURA JUNIOR, C. N. *Crítica da Igualdade Jurídica – Contribuição ao Pensamento Jurídico Marxista*. São Paulo: Quartier Latin, 2009. 248 p.

LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988. 101 p.

_____. Recorte significativo na memória. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (3: 2007: Porto Alegre, RS). *Anais do III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso* [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.html>>. Acesso em: 21 set. 2013.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. 68 p.

_____. *Semântica e Discurso* – Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi (et al). 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. 288 p.

_____. Língua, “Linguagens”, Discurso – Efeitos discursivos ligados ao funcionamento das relativas em francês. Tradução de José Horta Nunes. In: ORLANDI, E. (Org). *Análise de Discurso* – Michel Pêcheux. Campinas: Ponte Editores, 2011. p. 121-140

PFEIFFER, C. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. 181 p.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 118 p.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010a. p. 11-42.

_____. Políticas Institucionais: a interpretação da delinquência. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.23, n.36, p. 625-638, ago. 2010b.

_____. Funcionamento e Discurso. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 115-133.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a. 100 p.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

_____. Análise de discurso, ciência e atualidade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (orgs.). *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 17-30.

Recebido em: 21/09/2015

Aprovado em: 21/03/2016