

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

PAULA ADRIANA DE OLIVEIRA DA SILVA

**O DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PROCESSO
SOCIOCULTURAL DE REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE**

MARINGÁ – PR

2018

PAULA ADRIANA DE OLIVEIRA DA SILVA

**O DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PROCESSO
SOCIOCULTURAL DE REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Elena Coelho Barros.

MARINGÁ

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

S586d Silva, Paula Adriana de Oliveira da
O discurso do adolescente em conflito com a lei :
processo sociocultural de representação de
identidade / Paula Adriana de Oliveira da Silva. -
Maringá, PR, 2018.
173 f. : figs., tabs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulce Elena Coelho
Barros.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências de Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Adolescente em conflito com a lei. 2. Análise
Crítica do Discurso. 3. Ideologia. I. Barros, Dulce
Elena Coelho, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências de Humanas, Letras e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.
Título.

CDD 23.ed. 410

Gláucia Volponi de Souza CRB-9/948

À minha mãe, *in memoriam*, que foi minha primeira mestre e grande incentivadora na procura do saber.

Ao meu pai, que mesmo sem ter trilhado caminhos mais avançados da erudição sempre valorizou e incentivou a busca do conhecimento científico.

Ao meu marido e filhos (Luana e Rafael) por compreenderem meus momentos de ausência e me apoiarem nos estudos.

À minha orientadora Dulce Elena Coelho Barros por sua sensibilidade e apoio.

A todos aqueles que, desde minha iniciação no processo de estudos, me apoiaram, conduziram e, que de forma direta ou indireta, me ajudaram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por amparar-me nos momentos difíceis, dar-me força interior para superar os desafios e dificuldades encontradas ao longo do caminho.

À professora Dulce Elena Coelho Barros, minha querida orientadora, minha admiração pelo seu conhecimento, sensibilidade e apoio nesse percurso.

Às professoras Joana da Silva Ormundo e Maria Célia Cortez Passeti que participaram da Banca de Qualificação e defesa desta dissertação, suas contribuições e sugestões foram de grande relevância para a continuidade e conclusão desta pesquisa.

À minha família pelo incentivo: meu pai e sua esposa Sueli, minhas irmãs, primas, marido e minha filha Luana. Em especial à minha sogra que em muitos momentos cuidou do meu filho para que eu pudesse concretizar este sonho. Sem sua ajuda não teria chegado até aqui.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, por abrirem as portas do conhecimento e pelo carinho e dedicação demonstrados. Em especial aos professores Roselene de Fátima Coito, Juliano Desiderato Antonio, Maria Célia Cortez Passeti e Edson Carlos Romualdo, com os quais aprendi muito, tanto os conhecimentos científicos como os humanos.

Ao Adelino Marques, secretário do PLE, que colaborou com a minha chegada ao final deste percurso, através de sua dedicação e orientação no atendimento aos alunos da pós-graduação. Sua colaboração foi muito importante.

Aos colegas da pós-graduação que estiveram juntos a mim na busca do conhecimento e que de forma direta ou indireta também colaboraram nessa caminhada, em especial a minha amiga e colega de ACD, Ângela Cypriano, com quem compartilhei estudos, seminários, eventos e também angústias.

A todos os amigos, não mencionados, que sempre me incentivaram para realização e finalização deste trabalho.

À pedagoga do CENSE Maringá Alessandra Elvira de Oliveira que sempre mostrou solícita a nos atender e viabilizar a pesquisa.

Aos adolescentes participantes da pesquisa que tornaram possível essa análise crítica do discurso.

Aos responsáveis pelo CENSE Maringá na pessoa do Diretor da época, Alex Sandro da Silva e do Diretor assistente, Eder Bolonesi, que confiaram em nosso trabalho e a SEJU que permitiu que a pesquisa fosse realizada.

Muito obrigada!

O DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PROCESSO SOCIOCULTURAL DE REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE

RESUMO

Esta dissertação tem como sujeito de pesquisa o adolescente em conflito com a lei. Um sujeito marginalizado socialmente e, que em sua maioria, padecem de constantes violações de direitos. Nosso objetivo principal é dar visibilidade, linguística e social, a esse sujeito de quem muito se fala (principalmente nos meios midiáticos), mas pouco ou nada é ouvido. Visamos identificar por meio de seu discurso sua constituição e representação ideológica e identitária. Para tanto, fundamentamos este estudo na Análise Crítica do Discurso, a ACD, como teoria e método de análise linguística, uma teoria semiótica da linguagem que pensa o processo linguístico como prática linguística, prática discursiva e prática social que tem como seu maior expoente o teórico britânico Norman Fairclough. Também subsidiam o processo de análise aqui realizado, os preceitos teóricos de Thompson (1995) sobre os modos de operação da ideologia, Halliday com o aporte da Linguística Sistêmico Funcional e as funções/significados da linguagem: acional, representacional e identificacional de Fairclough (2001; 2003). Outros autores também contribuem com nossos estudos, tais como: Gramsci, Bakhtin, Wodak, Amossy, Maingueneau, Charaudeau, entre outros. O *corpus* utilizado na análise deste estudo são enunciados coletados de questionário estruturado realizados com dez adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade, internos do CENSE de Maringá. Desse modo, na perspectiva da ACD, atores sociais como os adolescentes em conflito com a lei, considerados minorias sociais, sujeitos normalmente excluídos, trazem discursos com temáticas importantes para uma análise crítica do discurso. Assim, pelo interesse de uma teoria social da linguagem, como da ACD que preconiza questões que envolvem os sujeitos da chamada minoria social e as relações de dominação e poder que estão envolvidos, a escolha do ator adolescente e as temáticas apresentadas nos discursos selecionados para a presente análise se justificam. Nesse percurso analítico percebeu-se a importância dada à família e a valorização do processo educacional pelos adolescentes (demonstrado a partir do cumprimento da medida socioeducativa) como propulsores para a busca de mudança de vida e de conquistas sociais e econômicas. Evidenciando, assim, discursos que se voltam para o processo de mudança e de reconstituição de identidade. Na análise revelou-se também como o discurso excludente, preconceituoso, seletista e punitivo de nossa sociedade em relação a esses sujeitos deixam marcas em sua representação identitária e na sua constituição ideológica.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei; Análise Crítica do Discurso; Ideologia.

THE DISCOURSE OF THE ADOLESCENT IN CONFLICT WITH THE LAW: SOCIOCULTURAL PROCESS OF IDENTITY REPRESENTATION

ABSTRACT

This dissertation has as subject the research adolescent in conflict with the law. A socially marginalized subject and, for the most part, suffering from constant violations of rights. Our main objective is to give visibility, linguistic and social, to this subject of whom much is spoken (mainly in the media), but little or nothing is heard. We aim to identify through its discourse its constitution and ideological and identity representation. For this, we base this study on the Critical Discourse Analysis, ADC, as theory and method of linguistic analysis, a semiotic theory of language that thinks the linguistic process as linguistic practice, discursive practice and social practice that has as its main exponent the theoretical British Norman Fairclough. They also support the process of analysis, the theoretical precepts of Thompson (1995) on the modes of operation of ideology, Halliday with the contribution of Functional Systemic Linguistics and the functions / meanings of the language: ational, representational and identificational of Fairclough (2001). Other authors also contribute to our studies, such as: Gramsci, Bakhtin, Wodak, Amossy, Maingueneau, Charaudeau, among others. The corpus used in the analysis of this study are statements collected from a structured questionnaire carried out with ten adolescents in compliance with socio-educational measures in detention, inmates of CENSE de Maringá. Thus, from the perspective of the ADC, social actors such as adolescents in conflict with the law, considered social minorities, normally excluded subjects, bring discourses with important themes for a critical analysis of discourse. Thus, by the interest of a social theory of language, such as the ADC that advocates questions that involve the subjects of the so-called social minority and the relations of domination and power that are involved, the choice of the adolescent actor and the themes presented in the speeches selected for the analysis are justified. In this analytical course, the importance given to the family and the appreciation of the educational process by the adolescents (demonstrated from the fulfillment of the socio-educational measure) were perceived as propellers for the search of change of life and social and economic achievements. In this way, we present discourses that turn to the process of change and reconstitution of identity. In the analysis it was also revealed how the exclusionary, prejudiced, selective and punitive discourse of our society in relation to these subjects leave marks in their identity representation and in their ideological constitution.

Keywords: Adolescent in conflict with the law; Critical Discourse Analysis; Ideology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Modos de Operação da Ideologia	44
QUADRO 2 – Metafunções da Linguagem	54
QUADRO 3 – Ressignificação das Funções da Linguagem da LSF à ACD	55
QUADRO 4 – Comparando Parâmetros Legais	76
QUADRO 5 – Os Adolescentes Participantes da Pesquisa	83
QUADRO 6 – Relatos do PIA – adolescente “A”	98
QUADRO 7 – Relatos do PIA – adolescente “B”	99
QUADRO 8 – Relatos do PIA – adolescente “C”	99
QUADRO 9 – Organização da Análise por Eixo Temático	103
QUADRO 10 – Eixo 1 – A relação e vivência familiar dos adolescentes	104
QUADRO 11 – Eixo 2 – A relação educacional escolar antes e durante a internação	109
QUADRO 12 – Eixo 3 – A visão dos entrevistados sobre o que a sociedade pensa em relação aos adolescentes (em geral e os que cometem ato infracional)	113
QUADRO 13 – Eixo 4 – O que é ser adolescente (na percepção dos entrevistados)	116
QUADRO 14 – Eixo 5 – Como o adolescente vê a medida socioeducativa	119
QUADRO 15 – Eixo 6 – A visão representacional e identificacional do adolescente perante ao passado, presente e futuro	123
QUADRO 16 – Eixo 7 – Os objetivos dos adolescentes após o cumprimento da medida socioeducativa (em médio e em longo prazo)	128
QUADRO 17 – Eixo 8 – Como o adolescente se descreve – sua construção/representação identitária	131

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Concepção Tridimensional do Discurso em Fairclough	24
FIGURA 2 – O Processo Analítico Tridimensional do Discurso e a Mudança Social	26
FIGURA 3 – Mapa: Cobertura da rede de atendimento socioeducativo no Paraná	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

LSF – Linguística Sistêmico Funcional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CENSE – Centro de Socioeducação

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

PIA – Plano Individual de Atendimento

DEASE – Departamento de Atendimento Socioeducativo

SEJU – Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Estado do Paraná

DEJA – Departamento de Educação de jovens e Adultos

PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas

SASC – Secretaria de Assistência Social

SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UMA TEORIA SOCIAL DO DISCURSO	17
1.1.1 Poder e Hegemonia.....	27
1.2 DISCURSO COMO TEXTO: DA PRÁTICA LINGUÍSTICA À PRÁTICA SOCIAL	31
1.3 DISCURSO E IDEOLOGIA.....	39
1.3.1 Como a ideologia opera no discurso segundo Thompson.....	42
1.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL (LSF) PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)	48
1.4.1 A recontextualização das metafunções de Halliday (LSF) por Fairclough (ACD) .	54
1.5 A REPRESENTAÇÃO DO <i>ETHOS</i> NO PROCESSO DISCURSIVO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO	58
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO	65
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO QUE ENVOLVE A SOCIOEDUCAÇÃO	65
2.1.1 Esboço histórico da legislação brasileira destinada ao público infanto-juvenil: considerações e reflexões	71
2.2 O CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO PARANÁ E A CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	78
2.2.1 Os adolescentes participantes da pesquisa	82
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	84
3.1 HISTÓRICO DA SELEÇÃO DA TEMÁTICA	84
3.2 PERCURSOS NECESSÁRIOS PARA INICIAR A PESQUISA	86
3.3 O TRABALHO DE CAMPO E A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	87
3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA QUALITATIVA	89
CAPÍTULO IV – A ANÁLISE CRÍTICA: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	93
4.1 QUESTÕES PRINCIPAIS DISPOSTAS NA PESQUISA	94
4.1.1 Algumas questões e considerações sobre o PIA – Plano Individual de Atendimento	96
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A.....	144
APÊNDICE B.....	147
APÊNDICE C.....	149
ANEXOS	154

O DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PROCESSO SOCIOCULTURAL DE REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE

INTRODUÇÃO

Se a palavra é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos, com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável de outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc (YAGUELLO, MARIANA, 2010, P.19)¹

Vivemos em uma sociedade pós-moderna, globalizada e tecnológica, nesse contexto, notícias, informações, conceitos e pré-conceitos são facilmente difundidos, como por exemplo, as questões que se referem ao adolescente em conflito com a lei; sujeitos que se encontram normalmente em exclusão e abandono social.

Quando o assunto é o adolescente infrator, é comum no meio midiático encontrar um discurso opressor, preconceituoso, separatista em relação a esses sujeitos sociais. Conseqüentemente, pela abrangência midiática, esse discurso se estende para o meio social em geral. Com isso, o adolescente é representado muitas vezes em nossa sociedade com uma identidade deformada e descontextualizada socialmente, constituída por ideologias opressivas e excludentes. Para aqueles que absorvem essas ideologias, eles são simplesmente “bandidos”, “delinquentes”, “marginais”. Assim, percebe-se no discurso da mídia uma regularidade que normalmente, menospreza, descaracteriza e oprime ainda mais o adolescente. Não se fomentam nesses discursos políticas educacionais, culturais ou sociais que visem possibilitar a inserção desses sujeitos em um contexto diferente daquele em que estão inseridos/envolvidos ou que visem melhorar, amenizar ou discutir a raiz do problema da violência e da delinquência juvenil. O que se percebe são normalmente discursos excludentes e que visam apenas determinar uma “maior punição”.

¹ A citação é parte da introdução do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov), escrita pela autora Mariana Yaguello.

E, como exposto na epígrafe desta introdução, entende-se que “os conflitos da língua refletem os conflitos de classe”, assim, a comunicação “implica conflitos, relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc”.

Sabendo dessa realidade, me senti instigada a buscar um entendimento maior a respeito da representação ideológica e identitária do adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa. Acredita-se na necessidade de investigar e analisar as práticas discursivas que envolvem esse sujeito social e as possíveis influências linguístico-sociais que incidem, por sua vez, sobre a sua formação ideológica. Perceber como essas configurações se estabelecem na representação de sua identidade e, assim, poder proporcionar reflexões e possíveis mudanças em paradigmas sociais estabelecidos sobre ele.

Para lograr nossa intenção investigativa, buscou-se, primeiramente, o contato com esse sujeito. Para tal, adentramos no campo institucional responsável em atender adolescentes em conflito com a lei. Desse modo, projetou-se com a pesquisa, provocar reflexões sobre esta temática e evidenciar um pouco da realidade desses sujeitos em espaço de cumprimento de medida socioeducativa. Assim, queremos aproximar o discurso do adolescente em conflito com a lei à realidade social em que está inserido, trazendo a devida reflexão por meio da análise e interpretação do discurso por ele proferido, ou seja, estabelecer uma visão dialética entre o discurso acerca de si e as questões sociais em que esse sujeito está inserido que, por sua vez, o subjetivam.

À vista disso, nosso objetivo geral é conduzir um estudo teórico-discursivo e analítico sobre a construção/representação identitária do adolescente em conflito com a lei, visando a análise e compreensão da constituição socioideológica do e no seu discurso. Outros objetivos específicos também instigaram nossa pesquisa, como buscar promover novos olhares e caminhos no entendimento da constituição sociodiscursiva do adolescente em conflito com a lei e, conseqüentemente, pensar sobre a sua formação e vivência social na contemporaneidade. Intencionou-se também, por meio da análise linguístico-discursiva, desvelar possíveis imagens de si construídas no discurso enunciado pelo adolescente e as supostas relações sociais na construção/representação dessa imagem, pois muito se fala sobre este sujeito social, mas pouco se fala com ele e para ele.

Reconhecemos que a língua é “um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos que cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Entende-se a linguagem como material e instrumento de si mesma. É no discurso que percebemos o movimento da história, as questões ideológicas, as contradições da vida social, os preconceitos e estereótipos, a exclusão e a possibilidade da contestação e avanços dialógicos. A palavra carrega vivências, ideologias, significados que vão sendo absorvidos e enraizados. Alguns desses significados agem de forma positiva sobre as representações discursivas que incidem sobre os sujeitos sociais, outras, contrariamente, os desabonam, marginalizam e enfraquecem sua identidade.

Com essa compreensão de linguagem e, pensando especialmente em nosso sujeito da pesquisa, questiona-se: O que pensa o adolescente em conflito com a lei sobre si e sobre a sociedade em que está inserido? De que modo as práticas sociais são desveladas em seus discursos? Como percebem que são representados e se representam por meio do discurso?

Busca-se, então, por meio deste estudo, um melhor entendimento sobre a formação linguístico/discursiva, ideológica e construção/representação identitária desse adolescente. Com isso, pretende-se desvelar novos sentidos e significados na constituição e representação de sua identidade.

Para responder aos questionamentos e aos objetivos propostos, ancoramos o presente estudo em um aporte teórico metodológico de uma teoria crítica da linguagem. Trazemos em nosso estudo uma reflexão sobre os papéis da linguagem na sociedade e, dessa forma, pensamos a relação linguagem, representação social, poder e ideologia.

Com isso, para dar conta de nossa proposta de estudo nos valem das contribuições da Análise Crítica do Discurso, a ACD, como teoria e método de análise. Teoria que percebe o discurso como lugar de lutas e conflitos sociais e busca compreender aspectos a respeito da relação entre linguagem e sociedade.

A ACD ao relacionar as práticas discursivas ligadas às práticas social e vice versa, objetiva identificar e superar possíveis obstáculos de natureza discursiva que podem vir a interferir diretamente sobre a vida social dos sujeitos constituídos/subjetivados frente às práticas linguístico-discursivas que ecoam na

sociedade. Para tanto, nos limites deste estudo, faz-se necessário identificar, descrever e interpretar não apenas as questões ideológicas que perpassam o tema “adolescente em conflito com a lei”. Portanto, tangenciam igualmente a ceara desta reflexão as determinações discursivas que se estabelecem/configuram e se sustentam à luz das relações, de poder e dominação expressas via linguagem. A ACD, ao sugerir a linguagem como palco das mudanças sociais, favorece uma reflexão crítica sobre os efeitos, o alcance e as formas de ação dos discursos sobre as identidades sociais, bem como, sobre o potencial próprio das práticas linguísticas em gerar sentidos fortalecedores ou enfraquecedores.

Nessa vertente, por um lado, concebe-se que, por meio da linguagem podem-se mudar crenças, visões de mundo, restaurar práticas linguísticas que ecoam nas práticas sociais situadas. Contrariamente, por outro lado, compreende-se também que, por meio dela podem-se manter/reforçar as relações de poder e ideologias defendidas. Sendo assim, os discursos tanto podem manter como transformar o *status quo* apresentado relativamente a uma questão socioestrutural em um determinado momento/contexto histórico. Destaca-se, dessa forma, o papel da linguagem em sua dimensão social e material, considerando a língua como prática social e de produção de subjetividade.

Podemos, portanto, por meio da linguagem, lançar mão de estudos que preconizem identificar e fomentar novos discursos. Discursos que sejam elementos formadores e transformadores de práticas linguísticas e, conseqüentemente, que levam a mudanças de práticas sociais ou vice versa.

Sendo assim, a pesquisa objetiva não só evidenciar o processo enunciativo do discurso do adolescente em conflito com a lei, mas também visa contribuir com a compreensão de sua formação discursiva e identitária, promovendo a visibilidade desses sujeitos que normalmente estão sempre à margem da sociedade e possibilitar, quiçá, novas ações/intervenções que venham contribuir na mediação socioeducativa² e possíveis mudanças sociais.

² A possibilidade de a pesquisa ir mais além, ultrapassando os estudos acadêmicos e atingir os trabalhos realizados no processo de atendimento socioeducativo se dá, haja vista que, para este estudo se tornar realidade houve a necessidade anterior de apresentação do projeto de pesquisa não só à instituição de atendimento de Maringá, o CENSE, mas também seu envio à secretaria de Justiça do Paraná (SEJU), órgão responsável pela organização e estratégias de atendimento socioeducativo no Estado que visa atender aos objetivos legais da socioeducação. Desse modo, ao final de todo o processo de pesquisa, o trabalho será disponibilizado ao CENSE e a SEJU, podendo, assim, apresentar alguma contribuição para este campo de atendimento.

Para tanto, por um lado, nos valem do arcabouço teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (2001, 2003); dos aportes teóricos advindos de Halliday (1994), em especial dos estudos da Linguística Sistêmico Funcional fundamentados pelo autor e suas contribuições para os estudos linguísticos da ACD; de Bakhtin (2010, 2011) que, como se sabe, consagrou-se como um grande estudioso da linguagem do século XX, autor de muita importância para os analistas críticos do discurso, sendo sua teoria interacional da linguagem de grande relevância para a ACD; Amossy (2014), Charaudeau (2006) e Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2011) que nos subsidiam com seus estudos teóricos sobre a construção e constituição do *ethos* discursivo. Por outro, fundamentam a análise linguístico-discursiva, pensada relativamente a uma orientação crítica do processo discursivo, os modos de operação das ideologias pautadas em Thompson (1995) e de hegemonia e luta hegemônica em Gramsci (filósofo italiano). Outros autores igualmente importantes que contribuem com o embasamento teórico deste estudo serão apresentados no decorrer do trabalho.

Para atender aos propósitos deste estudo, o trabalho está dividido em introdução, fundamentação teórica, contextualização da realidade socioeducativa, procedimentos metodológicos, análise e interpretação dos aspectos linguísticos discursivos levantados, ou seja, a análise do *corpus*, e as considerações finais. A fundamentação teórica, contextualização da realidade socioeducativa, procedimentos metodológicos, a análise e interpretação dos aspectos linguísticos discursivos levantados foram divididos em quatro capítulos.

No capítulo I (um), apresentamos a fundamentação teórica explicitada em cinco seções, sendo a primeira denominada “A Análise Crítica do Discurso: uma teoria social do discurso”, havendo nesta uma subseção intitulada “Poder e hegemonia”; a segunda seção “Discurso como texto: da prática linguística à prática social”; a terceira: “Discurso e ideologia” com uma subseção nominada: “Como a ideologia opera no discurso segundo Thompson”; a quarta seção: “A Linguística Sistêmico Funcional (LSF) para a Análise Crítica do Discurso (ACD)” que também apresenta uma subseção, sendo esta: “A recontextualização das metafunções de Halliday (LSF) por Fairclough (ACD)”; e a quinta “A representação do *ethos* no processo discursivo: caminhos para a formação identitária do sujeito”.

No capítulo II (dois), denominado “Contextualização da socioeducação”, apresentamos um breve “Panorama histórico da legislação que envolve a

socioeducação” e expomos algumas considerações e reflexões sobre o “histórico da legislação brasileira destinada ao público infanto-juvenil”; apresentamos também “O contexto da socioeducação no Paraná e a caracterização dos adolescentes em conflito com a lei” atendidos no estado e “Os adolescentes participantes da pesquisa”.

No capítulo III (três), dos procedimentos metodológicos, temos quatro seções que tratam do: “Histórico da seleção da temática”; dos “Percurso necessários para iniciar a pesquisa”; “O trabalho de campo e a construção do *corpus*” e, por fim, da abordagem utilizada, a “Abordagem metodológica qualitativa e interpretativa”.

No capítulo IV, é realizada a análise e interpretação dos dados, sendo intitulado: “A Análise Crítica: A linguagem como instrumento social”. Nesse capítulo apresentam-se duas seções. Na primeira, estão as questões principais dispostas na pesquisa que originaram o *corpus*; e, na segunda seção, a análise fundamentada nos pressupostos teóricos da ACD (Análise Crítica do Discurso), balizadas pelas teorias de Halliday (1994) sobre as metafunções da linguagem reorganizadas por Fairclough (2001, 2003), os modos de operação ideológica balizados em Thompson (1995), e as questões que envolvem a constituição identitária do adolescente, ou seja, como se desvelam no discurso a representação do *Ethos* (de sua imagem no discurso) fundamentado principalmente nos pressupostos de Amossy (2014), Charaudeau (2006) e Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2011).

Assim, nesse processo teórico-analítico, ancorado na Análise Crítica do Discurso, teremos acesso aos discursos dos adolescentes em conflito com a lei, no campo institucional de atendimento socioeducativo em regime de privação de liberdade, sujeitos sociais cheios de subjetividades envolvidos a tantos confrontos, conflitos e contradições revelados no discurso. Com isso, podemos compreender um pouco o processo socioideológico e identitário que os envolve.

Apresentamos, a seguir, os capítulos e as considerações que compõem nosso estudo, discorrendo, a fundamentação teórica, contextualizações, procedimentos metodológicos, análise e reflexões citadas em nossa apresentação.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo teórico apresenta cinco seções. A primeira seção destaca a teoria que ampara e subsidia a presente pesquisa, a Análise Crítica do Discurso (ACD) e seu principal precursor, Norman Fairclough e sua teoria tridimensional. A segunda seção conceitua e traz reflexões a respeito do texto e do discurso como prática social, pautado em uma teoria crítica de linguagem de bases funcionalistas. A terceira seção aponta as relações entre discurso e ideologia, apresentando o conceito de ideologia que se coaduna com a teoria da ACD, destacando-se os estudos de John B. Thompson (1995) sobre o processo ideológico. A quarta seção traz reflexões teórico-analíticas a respeito da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e sua contribuição para a Análise Crítica do Discurso (ACD), trazendo as reconfigurações de Fairclough sobre as funções da linguagem. Por fim, na quinta seção destacam-se as questões que envolvem a representação do *ethos* (de sua imagem) evidenciado no processo discursivo.

1.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UMA TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

Para iniciarmos e entendermos os preceitos que fundamentam nossa teoria e método de análise crítica do discurso, é importante conhecer um pouco de sua história, como surgiu, se consolidou e suas principais concepções.

A teoria de Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, que abaliza nosso estudo, é uma teoria transdisciplinar e concebe o discurso como prática social. Surgiu em meados da década de 1980, tendo como precursor o linguista britânico Norman Fairclough que, em seus trabalhos de análise linguística, investigava a relação existente entre linguagem, poder e ideologia. Esta característica transdisciplinar da ACD é defendida por seus preceptores pela finalidade de obter uma compreensão adequada do modo de operação da linguagem, como, por exemplo, “a constituição e a transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais ou no exercício do poder” (WODAK, 2003a, p. 31, tradução minha).

Contudo, foi somente na década de 1990 que a ACD se consolidou como disciplina. Sua consolidação foi marcada com a realização de um simpósio em janeiro de 1991, em Amsterdã. Estiveram nesse simpósio importantes teóricos da linguística social crítica: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak que na oportunidade puderam discutir teorias e métodos de análise do discurso, em especial sobre ACD (WODAK, 2003a, p. 21).

Outro marco importante que contribuiu para a consolidação da ACD foi a publicação do livro *Linguagem and Power* (1989) de Fairclough. Esta obra apresenta as primeiras reflexões de Fairclough sobre discurso e prática social, discurso e poder, discurso e ideologia e, já traz as primícias sobre o entendimento do teórico a respeito da relação do discurso no processo de mudança social.

Também contribuiu com a consolidação desta rede de ACD a publicação da revista de Van Dijk, *Discourse and Society* (1990) e o surgimento de várias obras como *Language, power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), o primeiro livro de Teun van Dijk sobre racismo, *Prejudice in Discourse* (1984) (WODAK, 2003a, p. 21). Fairclough também publicou outras importantes obras sobre esta teoria social do discurso, contribuindo cada vez mais com os avanços teóricos metodológicos da ACD. São algumas de suas principais obras: *Discourse and Social Change* (1992), *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research* (2003).

Assim, “a abordagem faircloughiana de ACD começou a se constituir como uma ciência crítica sobre a linguagem” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 21).

O principal teórico da ACD, Fairclough (2001), defendia que as abordagens de investigação linguísticas podem ser divididas em dois grupos: abordagens ‘críticas’ e ‘não-críticas’, dependendo de sua orientação social para o discurso, no entanto não considera essa divisão absoluta. Para o autor:

“as abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31-32).

Entre os fundamentos da ACD, está a base epistemológica dos estudos anglo-saxões sobre o discurso na década de 70, a então chamada Linguística

Crítica, a teoria crítica da Escola de Frankfurt (antes da segunda guerra), as teorias neomarxistas, especialmente as de Gramsci e a Linguística Funcional de Michael Halliday (1994 [1978]). Assim, além de outros alicerces, o surgimento da ACD teve principalmente a contribuição dos estudos linguísticos funcionalistas, se guiou e deu continuidade aos estudos da LC da década de 1970, por essa razão é considerada uma teoria multidisciplinar.

A Linguística Crítica (doravante LC) surgiu com o intuito de unir um método de análise linguística textual a uma teoria social do funcionamento da linguagem, levando em conta processos políticos e ideológicos presentes no uso da língua. Essa teoria se opunha a sociolinguística que para os estudiosos da LC apenas estabelecia mera correlação entre linguagem e sociedade, defendendo, assim, uma teoria que se aprofundasse mais nas questões entre linguagem e sociedade.

Embora Fairclough em sua teoria de análise linguístico-social reconheça a importância da LC e também parta de suas concepções, ele faz algumas ressalvas sobre seus fundamentos e propõe ir além. Razão que, talvez, o tenha impulsionado a criar sua teoria de análise, a Análise Crítica do Discurso. O autor considera, por exemplo, que a LC se fundamenta “na estase social e não na mudança, nas estruturas sociais e não na ação social, e na reprodução social e não na transformação social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 50). Assim, apresenta uma teoria social do discurso que reavalie esses dualismos “tomados como pólos em relação de tensão, em vez de optar-se por um membro de cada par e rejeitar o outro como se fossem mutuamente exclusivos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 50). Portanto, é na esteira dessa relação dialética que se afigura em sua teoria a premissa de que os efeitos das práticas linguístico-discursivas agem efetivamente sobre o corpo social e estruturas sociais.

No que tange à temática das identidades sociais, Barros (2017, p. 229) destaca que a concepção de discurso cunhada por Fairclough compreende as práticas linguístico-discursivas como meio pelo qual construímos e significamos o mundo através da construção de identidades sociais, das relações sociais e dos sistemas de conhecimento e crença. A pesquisadora nos faz lembrar que, para Fairclough (2001), a construção das identidades é um fenômeno essencialmente ideológico. Nesse sentido, o debate sobre a construção das identidades sociais, como um dos possíveis efeitos do discurso sobre o corpo social, reveste-se de suma

importância no que concerne à tarefa almejada pelos estudos críticos da linguagem, a saber, a mudança social.

Vejam, portanto, que outro fator pontuado por Fairclough (2001) sobre as limitações da LC está relacionado ao aspecto ideológico da linguagem que costuma ser visto como efeito de sentido que recai sobre sujeitos/receptores passivos. Para o estudioso britânico, é necessário que encaremos o discurso como o “domínio em que se realizam as lutas sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p.50). Nesse passo, arriscamos dizer que a interpretação (formas distintas de consumo dos textos) compreende um processo ativo de (auto)reconhecimento dos sentidos atribuídos à realidade social afigurada nos discursos. Segundo Fairclough (2001) “a interpretação é um processo ativo em que os sentidos a que se chegou dependem dos recursos usados e da posição social do(a) intérprete” (FAIRCLOUGH, 2001, p.50). Sob esse viés, o interesse da ACD se volta para os aspectos de natureza linguístico-discursiva e pragmática que levam os intérpretes/(re)produtores de sentidos “a pressupor coisas que não estão no texto e que podem ser de natureza ideológica” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 51). Para a ACD, os aspectos mais aparentes e explícitos do texto, como, por exemplo, a gramática, o vocabulário, a estrutura argumentativa ou narrativa de um texto, são compreendidos enquanto “observatório” do discurso e, em condições propícias, podem ter significância ideológica. Sendo assim, no escopo desta pesquisa, nossos olhares se voltam para a tomada da palavra por adolescentes infratores privados de liberdade, o que se faz frente à realidade vivenciada por eles junto ao CENSE e outras instituições no interior das quais seus próprios discursos se inscrevem.

Nesse sentido, a ACD trouxe um novo paradigma de estudos linguísticos, emergiu sob a preocupação de estudar as estruturas linguísticas ligadas às estruturas sociais, ou seja, trazer a reflexão dialética entre língua e sociedade. Na perspectiva da ACD, para que o discurso produza sentido e significado, deve ser analisado pensando a linguagem enquanto código ideológico que influencia o corpo social e, é influenciada política e culturalmente.

A ACD tem como dimensão fundamental no processo discursivo o contexto social. Considera, então, o enlace entre sujeito, prática social e linguagem. Por conseguinte, integra a análise textual com a teoria social da linguagem. Com isso, as subjetividades humanas e o uso linguístico são analisados levando em conta as

práticas sociais, conduzidas pelos aspectos ideológicos. Segundo essas perspectivas a ACD é entendida como:

uma forma de ciência social crítica que foi concebida como ciência social destinada a esclarecer sobre os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada igualmente a apontar recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 185, tradução minha).

Essa teoria caracteriza-se como sendo uma forma de “investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (van DIJK, 2015, p.113).

Com isso, propõe uma teoria social do discurso, que se oriente para a luta e a mudança histórico-discursiva e, conseqüentemente, a mudanças sociais, intencionando também propor um método analítico que seja utilizado não só por linguistas, mas por outras áreas.

Nos limites das discussões ponderadas neste estudo, é de nosso interesse lançar luz sob aspectos da vida social compreendidos/representados discursivamente pelos sujeitos de pesquisa em foco como configuradores de mudanças contingentes. A falta de recursos materiais e simbólicos pode ser percebida, no discurso combativo, como um dos pilares que alavanca de forma contundente a desigualdade social.

A ACD, seguindo a sua vocação multidisciplinar, também se ancora nos conceitos e preceitos teóricos bakhtinianos. Sublinhamos, aqui, peculiaridades relativas à perspectiva interacional da linguagem defendida por Bakhtin, em que o autor contesta a visão, até então defendida pela linguística, que concebia um locutor ativo, mas um ouvinte passivo. O autor defendia a linguagem como, fundamentalmente, dinâmica. Bakhtin apresenta, então, uma visão dialógica e polifônica da linguagem. O teórico entendia o processo de interação verbal como sempre dialógico e, defendia o processo enunciativo não como uma simples interação entre o locutor e o ouvinte, mas como uma ação polifônica, ou seja, para ele todo enunciado comporta vozes sociais trazidas pelo locutor/enunciador em seu discurso.

Essa noção de várias vozes, que se articulam e debatem na interação, é crucial para a abordagem da *linguagem como espaço de luta hegemônica*, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 18 grifos das autoras).

Considera-se, nessa perspectiva, o discurso uma “luta de vozes”, podendo, conseqüentemente, considerá-lo também uma luta de classes: sociais, econômicas, políticas, linguística. A ACD estabelece, portanto, o fato de que todo o uso da linguagem envolve a ação humana em relação a alguém e em um contexto interacional específico, operacionalizando, assim, conceitos tanto da Linguística (vertentes críticas), quanto das Ciências Sociais. Esta abordagem teórico-metodológica possibilita por meio da análise do discurso “mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 11-12).

Para os analistas críticos do discurso, a linguagem é um meio de dominação e consolidação de poder estabelecido num determinado contexto social. Desse modo, é importante destacar que para eles (analistas críticos) é essencial a consciência explícita do seu papel na sociedade (van DIJK, 2015).

Com isso, a temática das identidades, acomodada, sobretudo nas Ciências Sociais, surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso. Interessa-lhe estabelecer parâmetros de análise para a investigação das relações de poder atreladas aos recursos linguísticos usados por pessoas ou grupos sociais. Por conseguinte, defende a possibilidade de combate às estruturas de dominação e exclusão social via práticas linguístico-discursivas.

Fairclough e Wodak (1997, p. 271-80, *apud* DIJK, 2015, p. 115) resumem os principais fundamentos da ACD, ressaltando que:

- 1- A ACD aborda problemas sociais;
- 2- As relações de poder são discursivas;
- 3- O discurso constitui a sociedade e a cultura;
- 4- O discurso realiza um trabalho ideológico;
- 5- O discurso é histórico;
- 6- A relação entre texto e sociedade é mediada;

- 7- A análise do discurso é interpretativa e explanatória;
- 8- O discurso é forma de ação social.

Assim, a ACD, conhecida como uma teoria transdisciplinar e de caráter multidisciplinar, com um referencial teórico fundamentado em teorias heterogêneas, aborda o modo como “as práticas lingüístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação” (Kress, 1990, p.85). Apresenta uma análise de discurso social e linguisticamente orientada. Esta abordagem busca expor em suas análises “as conexões entre relação de poder e recursos linguísticos utilizados em textos” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 9).

Considera-se que “a linguagem é como é por causa de sua função na estrutura social, e a organização dos sentidos comportamentais deve propiciar percepção de suas funções sociais” (HALLIDAY, 1973, p.65 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.47).

Para Fairclough (2001), o discurso tanto determina como é determinado pelos fatores sociais. Sendo assim, compreende-se que os discursos ajudam na construção social, agindo diretamente sobre as estruturas sociais e vice versa. Sobre isso, o autor destaca:

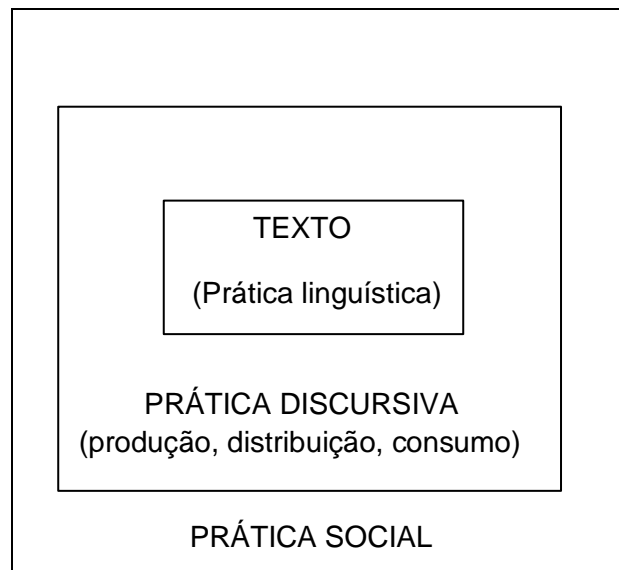
É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro na construção social do discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Para a ACD, a análise linguística e a crítica social, devem, necessariamente, estar inter-relacionadas. Dessa forma, traços gramaticais, assim como o vocabulário de um texto, podem estar relacionados a sentidos sociais do discurso.

Fairclough (2001) propõe em sua obra *Discurso e mudança social* uma análise de discurso que compreende três dimensões: A análise de texto (prática linguística), a prática discursiva e da prática social³.

³ Ressalta-se que para Fairclough (2001) a prática discursiva e a prática social não se opõem, sendo a primeira uma forma particular da última. Para ele “em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva” (p.99).

Figura 1 – Concepção Tridimensional do Discurso em Fairclough.



Entretanto, para cada dimensão o autor estabelece também categorias analíticas que as envolvem. Assim sendo, estabelece que “a análise textual/linguística pode ser organizada em quatro itens: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’” (FAIRCLOUGH, 2001, p 103). Desse modo:

O vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos (FAIRCLOUGH, 2001, p 103).

Quanto à prática social, Fairclough (2001) defende que recebe orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Podendo o discurso estar implicado em todas elas. No entanto, destaca que sua obra está voltada ao discurso como prática política e ideológica. Para ele, “a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

O autor, ainda, relaciona à prática social categorias analíticas que devem ser ressaltadas, como: o sentido da palavra, as formas de hegemonia, o uso de metáforas e a ideologia.

Em relação à análise da prática discursiva, Fairclough (2001) estabelece sete categorias que devem ser consideradas. São elas: o processo de produção, de distribuição, consumo textual, contexto social, força⁴, coerência e de intertextualidade⁵.

O teórico também defende em seus estudos que a análise da prática discursiva deva ser amparada, pelo que ele denomina, “microanálise” e pela “macroanálise”, as quais se complementam/se fundem para fundamentar a análise. A primeira seria “o tipo de análise em que os analistas da conversação se distinguem: a explicação do modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115). Entende-se por recursos dos membros o conjunto de traços caracterizador das competências dos sujeitos inscritos em determinado evento discursivo, tais como o conhecimento de língua dos falantes que, por sua vez, se manifesta na fonologia, no vocabulário, nas estruturas gramaticais de uma língua, ou ainda, pelos aspectos semânticos e pragmáticos dos textos/discursos – estando os mesmos relacionados à capacidade do falante em combinar as palavras, utilizar as estruturas gramaticais e lidar com os significados implícitos.

No entanto, conforme asseguramos, a macroanálise também complementa essas informações porque identifica a “natureza dos recursos dos membros (como também das ordens de discurso⁶) a que recorre para produzir e interpretar os textos e se isso procede de maneira normativa ou criativa” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115).

⁴ Para Fairclough (2001 p. 111) A força de parte de um texto é seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que atos de fala desempenha. Como, por exemplo, dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.

⁵ O conceito de intertextualidade tomado por Fairclough advém da noção de “dialogismo” de Bakhtin (2000) e se estende à proposta de Authier-Revuz (1982) de distinguir a “intertextualidade manifesta” e da “intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade”. A primeira compreende a intertextualidade explícita no texto, ou seja, a heterogeneidade textual por meio de outros textos específicos constituindo o texto. Já a segunda, são “as outras vozes” presentes nos textos, ou seja, a influência de outros textos implicitamente presentes no texto, como conceitua Bakhtin.

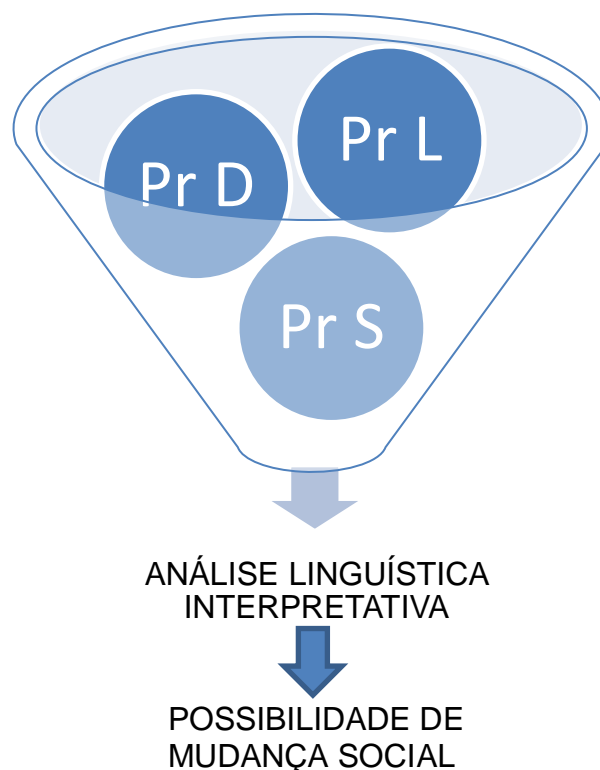
⁶ Ordens do discurso, na concepção de Foucault (1996), compreendem a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas. Por fazer parte da constituição de quaisquer formações discursivas, a articulação de ordens do discurso deve ser situada no centro do processo de análise do discurso. Em palavras de Fairclough & Wodak (1997, p.265), “ordens do discurso correspondem a conjuntos estruturados de práticas discursivas correspondentes a determinados domínios sociais”. Tradução minha de: “orders of discourse (structured sets of discursive practices associated with particular social domains)”.

Por sua vez, a microanálise fornece subsídios para a macroanálise, estando elas, assim, imbricadas.

Com a existência desta “inter-relação” o autor estabelece que a dimensão da prática discursiva pode mediar a relação entre as dimensões da prática social e do texto (sua teoria tridimensional do discurso). Dessa forma, “é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os macroprocessos que moldam o texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115).

Em suma, após todo o referido sobre o viés linguístico analítico da ACD e fundamentando-se nas três dimensões do discurso defendidas em Fairclough (2001): a prática linguística (realizada pela produção de texto situada em um determinado contexto), a prática discursiva (discursos que carregam ideologias, relações de poder e dominação, entre outras características que configuram os discursos) e por fim a prática social (as ações dos sujeitos no espaço social que estão envolvidos) organizou-se a figura abaixo que relaciona a concepção tridimensional do discurso voltada à contribuição analítica interpretativa para que, assim, leve ao processo de mudança social, objetivado pela ACD.

Figura 2 – O Processo Analítico Tridimensional do Discurso e a Mudança Social



À vista disso, essa teoria perpassa os aspectos estruturais do texto, voltando-se para o discurso como prática social, permitindo a articulação entre língua e contexto social, buscando revelar as questões ideológicas presentes no processo discursivo para possibilitar mudança de paradigmas sociais, como, por exemplo, os paradigmas que envolvem o adolescente em conflito com a lei.

Portanto, faz-se necessário identificar as marcas linguísticas que balizam/modulam o discurso do adolescente em conflito com a lei e o legitima, tanto na sua interioridade como na sua exterioridade. Para isso, é fundamental lançar mão de uma teoria que esteja calcada em desvelar as questões linguísticas atreladas às questões sociais do/no discurso. Sendo assim, a nosso ver, o aporte teórico aqui escolhido que alicerça nosso estudo de análise linguística social, a ACD, atende aos nossos objetivos.

1.1.1 Poder e Hegemonia

Outra questão defendida por Fairclough é a relação de poder estabelecida na linguagem. De acordo com Fairclough e Wodak (1997): “o discurso é socialmente constituído, bem como constitui o social: o que constitui situações, objetos de conhecimento, constitui identidades e relacionamentos entre pessoas e grupos de pessoas”⁷ (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997, p. 258). Nessa perspectiva, considera-se o discurso como um instrumento de prática de poder, ou seja, Fairclough defende o discurso como ferramenta ideológica de poder e dominação nas relações sociais.

Ele, assim como outros estudiosos do discurso, foi influenciado por pensadores que nem sempre estavam diretamente associados aos estudos do discurso ou de algum campo da Linguística. Um desses pensadores que trouxe contribuições para os estudos da ACD foi o filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Seus conceitos e reflexões corroboraram com os estudos críticos do discurso, principalmente no que tange às reflexões e conceitos sobre hegemonia e luta hegemônica. Para o pensador italiano, a consciência crítica se adquire por meio da luta hegemônica constante.

Para a ACD, as estruturas sociais são reproduzidas por meio do discurso, estabelecendo uma relação de poder e dominação, lutas e conflitos. Nesse contexto,

⁷ Tradução minha.

para conceituar a questão de poder, Fairclough fundamenta-se em Gramsci sobre a relação poder (hegemonia) e luta hegemônica.

Fairclough (2001) compreende a ideologia relacionada às questões de hegemonia, nesse sentido a considera “uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva” (GRAMSCI, 1971 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.123).

Na concepção de hegemonia de Gramsci há uma submissão de grupos sociais em relação a outro ou outros. Essa submissão não ocorre somente no campo da força, mas principalmente no campo das ideias. A ideologia é considerada constitutiva nas relações sociais. No pensamento gramsciano é comum que um determinado grupo social adote concepções de mundo de outro grupo que é subordinado, mesmo que isso se apresente de forma contraditória a sua posição social. Essa “adoção” é apropriada de forma acrítica, ou seja, não há uma posição/concepção crítica por esse grupo em relação ao outro.

Assim, pensando as relações sociais, Gramsci (2002) conceitua que:

a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente' (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

Com isso, a classe “dirigente” e, conseqüentemente, dominante, mantém-se no poder através do monopólio ideológico, impondo seus conceitos e concepções de mundo, atraindo as demais camadas sociais.

Contudo, considera-se que a hegemonia nunca é absoluta, pois ao mesmo tempo em que a hegemonia de um grupo, classe e/ou indivíduo se estabelece, sendo aceita e reproduzida, essa hegemonia pode ser alterada ou desestabilizada pelas permanentes “lutas hegemônicas”, ou seja, pelas constantes disputas de poder entre grupos e classes. Assim sendo:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômicos, políticos, cultural e ideológico de uma sociedade.

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação das classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Com o exposto, percebe-se a importância das lideranças de grupos, das alianças, das propagações ideológicas para a sustentação hegemônica sobre as classes subalternas, pois a dominação vai além da força física. Em contrapartida, a luta hegemônica é fundamental para tentar desestabilizar a hegemonia vigente. Compreende-se que “a luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Gramsci (1986) defende que “o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz essa separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou da abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1986, p. 70). Ou seja, o homem é um ser social e sua consciência se estabelece por meio de sua vivência suas experiências de mundo e é esta vivência e interação social que conseqüentemente organiza o seu processo de constituição ideológica.

Para o filósofo italiano o pensar e o agir estão imbricados, dessa forma:

Não existe atividade humana da qual possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, **contribui assim para manter ou modificar uma concepção de mundo**, isto é, promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1995, p 7 – grifos meu).

Nessa vertente, a constituição ideológica e, por conseguinte, as representações sociais⁸, tanto pode se dar de forma dominadora como transformadora, ou seja, assim como a escola, a igreja, os partidos políticos, os

⁸ De acordo com Moscovici (1996, p.22), as representações sociais são “formas de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, representantes de uma visão prática e concorrente na construção de uma realidade comum a um grupo social”.

jornais (e os meios de comunicação em geral), etc., impõem suas ideologias dominando grupos ou as classes sociais, inclusive no campo político e cultural, também se pode fomentar a busca da “libertação” das classes subalternas por meio da construção de uma “contra hegemonia” pela organização de grupos. Logo, para Gramsci, a consciência crítica não é adquirida de forma individual ou espontânea, mas através das organizações sociais.

Gramsci defende que:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com seu agir (GRAMSCI, 1986, p 20).

À vista disso, há em diversas vezes uma adoção não crítica de concepções de mundo por muitos sujeitos, influenciados pelas organizações de grupos dominantes e/ou dirigentes. O que se percebe é que, para os grupos dominantes, o pensamento crítico só interessa para os membros de sua classe, pois não seria interessante os sujeitos das classes subalternas pensarem criticamente, isso poderia trazer “uma crise” à hegemonia dominante.

Tomando as reflexões gramscinianas sobre hegemonia e luta hegemônica, Fairclough (2001) busca justamente em sua teoria abalar as estruturas de poder e dominação, por meio da análise do discurso crítica. Para o teórico os sujeitos interagem em vários campos da sociedade, podendo ser agentes de mudanças sociais que, por meio dos diversos tipos de discursos, podem contestar, negociar as relações sociais. Pois, o discurso como prática política e ideológica “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p 94).

Desse ponto de vista, o autor afirma que um método crítico de análise “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção”, isso possibilita fornecer “recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p 28). Ou seja, por meio dos estudos do discurso se pode desvelar as questões que impõe as concepções ideológicas de dominação e, desse modo, buscar também por meio dos discursos as formas de mudanças e transformações sociais.

Considera-se, então, a língua(gem) um instrumento natural de vivência humana, isto é, um instrumento de interação e transformação social (como já evidenciado em nossa teoria).

Com os conceitos até aqui apresentados, defende-se que por meio da análise crítica podemos identificar as relações de poder e dominação evidenciadas no processo discursivo e, fomentar a partir da análise, o processo de luta hegemônica para tentar promover a transformação social através dos discursos.

1.2 DISCURSO COMO TEXTO: DA PRÁTICA LINGUÍSTICA À PRÁTICA SOCIAL

Traremos nas reflexões desta seção as questões teóricas pertinentes ao discurso concebido como prática social e a relação estabelecida entre os preceitos sobre o texto e discurso, fundamentando-nos na concepção da ACD, bem como em estudiosos críticos do texto e do discurso que se valem de proposições que se coadunam com seus preceitos (da ACD) e corroboram com nossa teoria.

Como já referido, este trabalho de análise parte da ótica dos estudos críticos do discurso. Essa abordagem teórica metodológica que tem Norman Fairclough como seu maior expoente, assume uma perspectiva funcional da linguagem, concebendo o discurso como a língua em uso e constituído social e historicamente.

Posto isso, é importante destacar que para os analistas do discurso, fundamentados na corrente teórica da ACD:

O conceito funcionalista de discurso é aplicável, uma vez que o foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 13).

Nesses preceitos, a ACD tem o texto como material de análise, já que os discursos se materializam nos diversos textos em circulação. “Texto é considerado aqui como uma dimensão do discurso: o ‘produto’ escrito ou falado do processo de produção textual” (FAIRLOUGH, 2001, p. 21).

Ressaltamos, que para Fairclough (2001), são componentes fundamentais do discurso: a prática linguística (texto), a prática discursiva e a prática social, ou seja,

seu modelo tridimensional⁹. Desse modo, "qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social" (FAIRCLOUGH, 2001, p.22). Assim, Fairclough (2001) reconhece a concepção de discurso como um processo interacional, defendendo o argumento de que o processo textual é resultado (produto) do processo discursivo envolto em um contexto social de produção.

Sobre a visão tridimensional proposta por Fairclough (2001) Barros (2008) declara:

A importância da Teoria Social do Discurso para a pesquisa linguística consiste na visão tridimensional da proposta, que permite focar a gramática na arquitetura do texto, associando-a a um enfoque crítico de práticas linguísticas que, em condições propícias, podem levar a mudanças discursivas e sociais (BARROS, 2008, p. 201).

Fairclough (2001) intitula os componentes que tratam da análise textual de 'descrição'. Já os componentes que tratam da análise da prática discursiva e da prática social, do qual o discurso está inserido, podem ser chamados de 'interpretação'.

Sobre a coerência textual e sua interpretação Fairclough (2001) propala que:

Os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são 'capazes' de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes. Não se deve entender com isso que os intérpretes sempre resolvam plenamente as contradições de textos [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 171, destaque do autor).

Fairclough (2003b) também esclarece que a "interpretação pode ser vista como um processo complexo com vários aspectos diferentes" (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 11). Para o autor, a interpretação depende da compreensão, de julgamento e avaliação do interlocutor. Desse modo, textos/discursos se constituem e se constroem não só pela significação linguística que os compõem, mas principalmente pela significação social que lhes é dada pelos sujeitos intérpretes.

⁹ Como explicitado na seção anterior.

Assim, as formas de consumo textual e, conseqüentemente, as formas interpretativas ocorrem de diferentes maneiras dependendo da prática social e das experiências linguístico-social do sujeito intérprete/interlocutor que constrói/formula um sentido para o texto.

Wodak (2003a) trazendo uma visão de texto como uma constituição social e de poder, declara que:

Nos textos, as diferenças discursivas se negociam. Estão regidas por diferenças de poder que se encontram, por sua vez, parcialmente codificadas no discurso e determinadas por ele e pela variedade discursiva. Por conseguinte, os textos são com frequência arenas de combate que mostram as pistas dos discursos e das ideologias encontradas que contenderam e lutaram pelo domínio (WODAK, 2003, p. 31, tradução minha).

De acordo com essas perspectivas, para compor o sentido do texto, deve-se estudá-lo analisando sua constituição, seus interlocutores, as ideologias apresentadas, pois a língua não é fechada em si mesma e, conseqüentemente, o texto também não o é.

Trazendo também as contribuições de Marcuschi (2008) sobre o estudo do texto, entende-se que:

Certamente, quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do “*sistema linguístico*” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e complexo, nem é autosuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente (MARCUSCHI, 2008, P.62).

Desvelar o real propósito discursivo presente no texto, entre outros fatores, implica observar sua estrutura física e interacional, como, por exemplo, o contexto de produção, a linguagem utilizada (formal/informal), a estrutura organizacional do texto, formas gramaticais (intra e extra-gramaticais) que se façam presente, entre outros aspectos linguísticos importantes, para que, assim, entendamos o real sentido do discurso.

Em suma, temos como preceitos importantes para serem observados na análise a estrutura física do texto e suas características sociais, pois os “textos têm

conteúdo social, político, cognitivo, moral e material, consequências e efeitos” (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 14).

Com essa reflexão, deve-se considerar que os traços gramaticais, bem como o vocabulário de um texto, podem também estar relacionados aos sentidos sociais do discurso. Pode-se dizer que a linguagem tem uma natureza dialógica na relação entre discurso e estrutura social. Dessa maneira, “a língua integra a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Outro conceito defendido por Fairclough (2001) relacionado aos textos e, conseqüentemente, aos discursos, é o da intertextualidade, conforme já fizemos referências, considerada constitutiva de todos os textos. Para o autor “os textos são construídos por meio da articulação de outros textos de modos particulares, modos que dependem de circunstâncias sociais e mudam com elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

Nessa perspectiva, a intertextualidade, para Fairclough (2001), é fundamentalmente o fato de os textos conterem fragmentos de outros textos que podem se apresentar “delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114). O autor, então, denomina como “intertextualidade manifesta” quando se encontra em um texto a retomada de forma explícita a outros textos específicos, e “intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade” quando há a constituição heterogênea do texto por meio de influencia de outros textos, às vezes de forma implícita, isto é, as “outras vozes” discursivas trazidas ao texto, inerentes ao discurso. Ou, como dito por Ormundo e Wetter (2013) “a interdiscursividade diz respeito a como um tipo de discurso é constituído por intermédio de uma combinação de elementos de ordens de discurso” (ORMUNDO; WETTER, 2013, p.43).

Compreende-se que ao falar em texto é importante também trazer menção a noção de gênero, nesse caso, tendo em vista a formulação de gênero para a ACD como forma de (inter)ação dos eventos sociais concretos, Fairclough (2003b) declara que:

Os gêneros são o aspecto especificamente discursivo das formas de agir e interagir no curso dos eventos sociais: poderíamos dizer que

(inter) agir nunca é apenas discurso, mas muitas vezes é principalmente discurso. Então, quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero, estamos perguntando como ele figura dentro e contribui para a ação social e interação em eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 65).

Sobre as questões que envolvem o texto e o discurso, em Fairclough (2003b) é ampliado o diálogo entre a LSF (Linguística Sistêmico Funcional)¹⁰ ressaltado a importância sobre a interação entre o discurso e o texto, enunciando sua nova configuração sobre as funções da linguagem (citadas em Fairclough 2001), passando a preferir o termo significado em vez de função (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 27). Assim, Fairclough (2003b) retoma os conceitos de gênero, discurso e estilo, figurando o discurso como parte da prática social pelo modo de agir, representar e ser, ou seja, como forma de ação, representação e identificação. Dessa forma, relaciona ao significado acional, o gênero; ao representacional, o discurso; e ao identificacional o estilo. Com isso,

O que essas várias formulações apontam é a possibilidade de enriquecer nossa compreensão dos textos, ligando cada um dos três aspectos do significado a uma variedade de categorias nas teorias sociais (FAIRCLOUGH, 2003b, P. 21).

Sabendo que a ACD também se ancora nos fundamentos Bakhtinianos sobre a formação dos gêneros textuais/discursivos¹¹, nos valem também das contribuições de Bakhtin (2011) sobre a conceituação de gênero. O autor explicita que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada

¹⁰ Pela importância da LSF para a ACD e de como Fairclough estabelece esse diálogo, trataremos com mais profundidade sobre esses fundamentos em uma seção própria neste capítulo teórico, apresentando também as reconfigurações de Fairclough (2001, 2003) das funções da linguagem de Halliday (1994).

¹¹ Tratamos aqui gêneros textuais e gêneros discursivos como formas sinônimas.

enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Outra consideração importante sobre os gêneros, que também se coaduna com a concepção da ACD, é trazida por Marcuschi (2008), o autor define que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Conseqüentemente, por meio dos gêneros textuais/discursivos e dos elementos que os compõem, podem-se identificar as marcas linguísticas que formatam os enunciados e perceber o processo de formação discursiva estabelecido.

Em relação às características heterogêneas da composição/estruturação do texto: oral, escrito, visual/imagético, verbo/visual e sua natureza interativa e dialógica, pode-se dizer que “o gênero deve ser compreendido pela análise dos elementos semióticos do ambiente social” (ORMUNDO; WETTER, 2013, p. 82).

A perspectiva da Semiótica Social na/da ACD pensa o discurso como uma rede múltipla de linguagem, ou seja, consideram-se no processo discursivo/textual a escrita, a oralidade, imagens, movimentos, expressões e as mais variadas formas de comunicação social.

Nessa vertente, Halliday (1998) conceitua que a “Semiótica pode, portanto, ser definida como o estudo de um sistema de signos – em outras palavras, como o estudo do significado em seu sentido mais amplo” (HALLIDAY, 1998, p. 3-4, tradução minha).

Sobre o processo semiótico da linguagem, em uma realidade globalizada de comunicação, Kress e van Leeuwen (2006) declaram que:

As novas realidades da paisagem semiótica são provocadas por fatores sociais, culturais e fatores econômicos: pela intensificação da diversidade lingüística e cultural dentro dos limites da nação estados; pelo enfraquecimento desses limites dentro das sociedades, devido ao multiculturalismo, a mídia eletrônica de comunicação, tecnologias

de transporte e desenvolvimentos econômicos globais. Fluxos globais de capital e informações de todos os tipos, de mercadorias e de pessoas, dissolvem não apenas fronteiras culturais e políticas, mas também limites semióticos (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p.36).

Para a ACD, pensando o caráter semiótico e o enfoque histórico do discurso, “considera que tanto a linguagem escrita como a falada constituem uma forma de prática social” (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997, Apud WODAK, 2003b, p.104)¹². Defende-se que “as determinações situacionais, institucionais e sociais configuram os discursos, afetando-os diretamente”, como também, “os discursos influenciam tanto nas ações e nos processos sociais e políticos de caráter discursivo como nos de caráter não discursivos” (WODAK, 2003b, p 104-105, tradução minha).

Para Fairclough (2001), o discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras pessoas. O autor defende que:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Assim, o discurso parte do cerne do modelo tridimensional de Fairclough (2001)¹³, concebendo o como prática de linguagem, ou seja, a língua em funcionamento e “uma forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Por meio do discurso as pessoas interagem no meio social, com isso, entre outras funções, para a ACD, o discurso contribui para a construção de identidades sociais.

Em suma, na concepção faircloughiana, o discurso possui três aspectos fundamentais. O discurso contribui para:

- A construção das identidades sociais;
- Para a construção das relações sociais entre pessoas;
- Para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.

¹² Tradução minha.

¹³ Explicitado na seção anterior.

Para a ACD, a relação entre o texto e o social não é vista de maneira determinista. Isso se esclarece nas palavras de Wodak (2003a) ao expor que:

[...] a ACD trata de evitar o postulado de uma simples relação determinista entre os textos e o social. Tendo em consideração as intuições de que o discurso se estrutura por dominação, de que todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, isto é, que se encontra situado no tempo e no espaço, e de que as estruturas de dominação estão legitimadas pela ideologia de grupos poderosos [...] a ACD permiti analisar as pressões provenientes de cima e as possibilidades de resistência às relações desiguais de poder que aparecem em forma de convenções sociais (WODAK, 2003a, p. 19-20, tradução minha).

O analista, desse ponto de vista, precisa compreender como o discurso se textualiza, sendo necessário trabalhar nos limites da interpretação, considerando os aspectos sociais, históricos e ideológicos do/no discurso. Pensar, portanto, que a relação entre discurso e realidade social é o motor que alavanca reflexões de natureza crítica.

Com isso, ao tomar a palavra em um discurso se evidencia o propósito do que se tem em mente ao manifestar-se linguisticamente. Nosso propósito discursivo cria uma situação de comunicação inserida em uma determinada interação social que, por sua vez, se estabelece mediante a escolha de determinado léxico e, assim, de determinada estrutura. Elegemos nomes, verbos, conectivos, enfim, as palavras e a estrutura textual de nossa língua que melhor evidenciam nossa intenção interlocutora, produzindo uma materialidade discursiva por meio de um gênero textual/discursivo.

Tomando os estudos sobre o discurso até aqui apresentados, destacamos a importância de pensar a língua estando os sentidos atrelados à interação social contextualizada, aos locutores e interlocutores que influenciam a construção e constituição do texto.

Cumprе salientar, neste momento do estudo, que a tomada da palavra pelos sujeitos pesquisados se dá pelo “enunciado responsivo”, ou seja, pelo gênero textual “resposta argumentativa”. Ao responderem ao questionário, assumem, pela argumentatividade, uma posição de luta por sua reconstituição identitária, frente aos discursos pré-construídos relativos às suas práticas.

Em suma, em nossas considerações aqui expostas, tem-se o texto como linguagem (verbal/não verbal e/ou escrita); os gêneros, “as formas mais ou menos estáveis” no uso da linguagem, enquanto modos de ação e interação sobre os eventos sociais; o discurso, como prática social, ou seja, a linguagem em uso. Assim, a ACD trabalha com os conflitos e confrontos evidenciados nos textos e concebe o discurso como prática social que pode moldar e transformar os sujeitos.

Com essa contextualização teórica metodológica, defende-se o discurso como prática social e ideológica. Acredita-se que a língua(gem) é carregada de ideologia, podendo ser um instrumento de formação e transformação dos sujeitos sociais, e de si mesma. Discutiremos, então, na próxima seção as questões sobre ideologia que fundamentam a teoria da ACD.

1.3 DISCURSO E IDEOLOGIA

Nesta seção abordaremos um dos conceitos fundamentais para a ACD, as relações entre discurso e ideologia.

Sabemos que há várias perspectivas teóricas que tratam sobre o conceito de ideologia e como ela se apresenta no processo discursivo, desse modo quando se fala em ideologia não temos uma única definição nem tão pouco podemos encontrar uma que possa abranger ou resumir as várias existentes, pois nem todas são compatíveis entre si. Nessa vertente, tomaremos como referencial em nosso trabalho as concepções sobre ideologia pautadas em Thompson (1995) retratadas em sua obra “*Ideologia e Cultura Moderna*” que estão de acordo com a teoria de análise do discurso crítica aqui utilizada.

No entanto, antes de explicitarmos os conceitos de Thompson (1995), para evidenciar melhor essa temática tão abrangente e de suma importância para esta abordagem teórico-metodológica, a ACD, traremos algumas considerações e definições nesta seção a respeito das questões ideológicas que também se coadunam com as bases críticas que fundamentam a teoria de Thompson. Apresenta-se, assim, a importância do processo sociodiscursivo na construção do processo socioideológico.

Aqui, entende-se a importância da ideologia na sustentação de relações de poder, pois o poder não se estabelece apenas pela utilização da força (física ou

psicológica), mas sua manutenção implica em grande parte na conquista de um consenso ideológico, propagados pelos discursos estabelecidos.

Para Fairclough (2001):

“As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

O discurso, como prática ideológica, “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados de mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Assim, “a luta hegemônica” se faz presente por meio dos discursos defendidos, discursos estes, que visam a manutenção ou contestação do poder estabelecido em cada sociedade ou grupo social.

Considera-se, que todo discurso é sempre ideológico, ou seja, compreende-se a ideologia como inerente ao discurso, presentes nas diversas enunciações propaladas nas instituições vigentes (igreja, família, escola, partidos políticos, etc).

Com isso, qualquer discurso deve ser analisado imbricado em seu momento de produção, pois um enunciado está sempre enraizado em um determinado contexto e apresenta uma determinada Ideologia que o fundamenta.

Fairclough (2001) entende que a ideologia é tanto uma propriedade de estruturas como uma propriedade de eventos, embora reconheça que essa dialética não seja simples de se explicar no discurso. Com isso, a concepção do estudioso britânico difere de autores que defendem a ideologia como estruturas ou como eventos. Ele defende a concepção de que:

a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos. (FAIRCLOUGH, 2001, p.119)

O discurso, para Fairclough (2001), é entendido como ferramenta ideológica de poder e dominação nas interações sociais, contudo, para o autor os sujeitos tanto

sofrem como operam as estratégias ideológicas de poder e dominação. Em suas palavras:

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de **reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras**. O equilíbrio entre o sujeito efeito ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121 grifos meu).

Analisando o exposto, percebe-se que Fairclough reconhece a dialética entre o sujeito “efeito ideológico”, ou seja, aquele que é posicionado ideologicamente ou interpelado¹⁴ pelas estruturas socioideológicas em que está envolto e o “sujeito agente ativo”, isto é, aquele capaz de questionar a ideologia imposta e agir em seu meio social através do discurso para promover mudanças.

Para promover a ação dos sujeitos socialmente ativos ou como Fairclough (2001) denomina, o “sujeito agente ativo”, o autor defende uma educação linguística como produção de consciência crítica para perceber as questões ideológicas que somos submetidos, assim o teórico declara:

Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize e consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Considera-se, então, a importância de identificar as ideologias presentes nos discursos para que se possa agir de forma consciente na busca das mudanças e transformações dos processos ideológicos de poder e dominação que os sujeitos estão submetidos.

Nessa perspectiva, busca-se na materialidade discursiva, a articulação entre língua e o meio social para que, assim, se possam desvelar as questões ideológicas

¹⁴ Embora Fairclough (2001, p.121) reconheça que todo sujeito é interpelado ideologicamente ele discorda da teoria Althusseriana que considera um sujeito passivo ideologicamente e não agente e questionador de ideologias impostas, declarando: “não aceito a concepção de Althusser (1971) de ‘ideologia em geral’ como forma de cimento social que é inseparável da própria sociedade. Além disso, o fato de que todos os tipos de discurso são abertos em princípio, e sem dúvida de certo modo concretamente, ao investimento ideológico em nossa sociedade não significa que todos os tipos de discurso são investidos ideologicamente no mesmo grau.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121, 122).

presentes no discurso, possibilitando os processos emancipatórios dos sujeitos sociais.

1.3.1 Como a ideologia opera no discurso segundo Thompson

O conceito de ideologia, aqui adotado, passa por uma concepção crítica de ideologia. Continuando, então, nossos estudos a respeito da ideologia e, dessa forma, as construções ideológicas do e no discurso, apresentamos os pressupostos dos estudos de Thompson (1995) que auxiliarão em nossa análise de discurso.

Para Thompson (1995), o conceito de ideologia tanto pode ser usado de maneira descritiva como prescritiva, ou seja, pode ser usado para simplesmente descrever um estado de coisas (por ex. um sistema de ideias políticas) ou ser usado também para avaliar um estado de coisas. Para ele, é comum o conceito de ideologia ser caracterizado como algo de sentido negativo, crítico.

Assim, o teórico entre as tantas acepções e diferentes nuances a respeito da ideologia, divide-as em “concepção neutra da ideologia e concepção crítica da ideologia”.

Segundo o autor, nas últimas décadas houve uma tentativa de mudar o conceito negativo empregado à ideologia. Criou-se, assim, o que ele chama de “concepção neutra da ideologia”. De acordo com essa concepção, “as ideologias podem ser vistas como “sistemas de pensamento”, “sistemas de crenças”, ou “sistemas simbólicos”, que se referem à ação social ou à prática política” (THOMPSON, 1995, p.14). Essa forma de pensar a ideologia, tende a considerar o processo ideológico em termos de “ismos”, segundo o autor. Os chamados: conservadorismo, comunismo, reaganismo, thatcherismo, stalinismo, marxismo.

Nessa vertente, “esses e outros sistemas de pensamento ou crença – essas “ideologias” – podem ser categorizados e analisados, desmembrados em seus elementos constitutivos e relacionados às suas fontes originais” (THOMPSON, 1995, p.14). Com esse conceito, em uma análise, não se estabelece nenhum julgamento negativo, pois são sistemas de pensamentos e crenças. A análise se torna apenas descritiva.

Em suma, nas palavras de Thompson, as concepções neutras:

são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular. Ideologia, de acordo com as concepções neutras, é um aspecto da vida social (ou uma forma de investigação social) entre outros, e não é nem mais nem menos atraente ou problemático que qualquer outro (THOMPSON, 1995, p.72).

Já, em uma concepção crítica de ideologia, é mantido o sentido negativo e a crítica é considerada no processo de análise das questões ideológicas presentes. Podendo, assim, alimentar, apoiar e/ou reproduzir e até mesmo propor mudanças ao processo ideológico vigente. Desse modo, as concepções críticas “são aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo” (THOMPSON, 1995, p.73).

Nessa perspectiva, se difere das concepções neutras, pois as concepções críticas indicam que “o fenômeno caracterizado como ideologia – ou como ideológico – é enganador, ilusório ou parcial; e a própria caracterização de fenômenos como ideologia carrega consigo um criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos” (THOMPSON, 1995, p.73).

Thompson (1995), então, se opõe as aceções neutras de ideologia, adotando uma aceção crítica. Em sua reformulação do conceito de ideologia, o teórico considera os problemas relacionados às inter-relações entre sentido e poder. Assim, argumenta que “o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (THOMPSON, 1995, p.16). Thompson as chamam de “relações de dominação”, ou seja, “Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder*” (THOMPSON, 1995, p.16 – grifos do autor).

Com seus estudos, Thompson (1995) defende que, de modo geral, a ideologia pode operar na sociedade por meio da: “legitimação”, “dissimulação”, “unificação”, “fragmentação” e “reificação”. Por sua vez, esses modos pelos quais a ideologia opera, estão ligados com diversas estratégias de construção simbólica. Exemplificamos e relacionamos no quadro a seguir os modos de como a ideologia opera e suas respectivas estratégias:

Quadro 1 – Modos de Operação da Ideologia

MODOS GERAIS	ALGUMAS ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandartização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternização Nominalização/passivização

Fonte: Thompson, 1995, p. 81

Ressaltamos, antes de elucidar cada modo e estratégia de operação ideológica, que Thompson (1995) não refutava haver somente esses cinco modos, nem tão pouco considera que sempre operam independentes um do outro. O autor entende que os modos de operação ideológica podem se justapor ou acentuar-se uns em relação a outros. Tendo em vista essas considerações, passaremos ao desdobramento dos modos de operação da ideologia.

Segundo Thompson (1995) a legitimação ideológica caracteriza-se por meio de regras, tradições e/ou valores sociais e individuais que foram se consolidando com o tempo, persuadindo as camadas sociais a que se dirige. As estratégias típicas da legitimação são: a racionalização, a universalização e a narrativização. A racionalização: as chamadas verdades sociais que justificam e buscam persuadir grupos sociais. A universalização: busca convencer que o interesse de um grupo ou de um indivíduo é melhor para todos (como questões de cunho religioso, político, etc.). A narrativização: utiliza o passado para naturalizar o presente como uma tradição “eterna e aceitável” (THOMPSON, 1995, p. 83).

A dissimulação, um segundo modo de como a ideologia opera, normalmente oculta, nega ou obscurece as relações de dominação. Utiliza como estratégias o deslocamento, a eufemização e o tropo. O deslocamento: desloca conotações positivas ou negativas de um objeto ou indivíduo para outro. A eufemização: “ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva” (THOMPSON, 1995, p. 84). Um exemplo atual é o projeto político ideológico denominado “Escola sem partido”. O tropo, outra estratégia da dissimulação, consiste no uso figurativo da linguagem. “Entre as formas mais comuns de tropo estão a sinédoque, a metonímia e a metáfora” (THOMPSON, 1995, p. 84).

A unificação, um terceiro modo de como a ideologia opera, consiste em estabelecer e sustentar as relações de dominação interligando “os indivíduos numa identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON, 1995, p. 86). As estratégias da unificação são a padronização e a simbolização da unidade. Na padronização se estabelece uma forma simbólica ou se adapta a um referencial padrão, uma estratégia muito utilizada por autoridades de estado. Um exemplo da padronização, é quando se estabelece um determinado discurso (como único) sobre uma cultura. Já a simbolização da unidade “envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos” (THOMPSON, 1995, p. 86). Esta estratégia pode estar interligada ao processo de narrativização quando interligar histórias/narrativas adotadas e/ou aceitas por um grupo ou grupos sociais.

A fragmentação, um quarto modo em que a ideologia pode operar, mantém as relações de poder dividindo grupos ou indivíduos que desafiam o poder vigente, como o próprio nome designa. Com isso, se estabelece conotações pejorativas aos grupos e/ou indivíduos opostos à ideologia estabelecida para tal segmentação. Nesse modo de operação ideológica as estratégias de construção simbólica utilizadas são a diferenciação e o expurgo do outro. Na diferenciação, utiliza-se da desunião e divisão entre pessoas e grupos lançando mão de características que os separam para que, assim, os impeçam de ser um obstáculo às relações de poder existente. Já na estratégia do expurgo do outro, se constrói uma imagem negativa de um grupo ou de indivíduo(s). Cria-se uma imagem de “inimigo”, sendo “retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a

resistir coletivamente ou a expurga-lo” (THOMPSON, 1995, p.87). Uma estratégia bem presente na sociedade brasileira. Percebemos isso claramente no âmbito político e social. Como exemplos dessa estratégia, temos justamente as questões sociais que envolvem os adolescentes em conflito com a lei. Esses sujeitos são normalmente encaixados na estratégia do expurgo do outro, entre outras estratégias que analisaremos em nosso trabalho.

O quinto modo de como a ideologia opera, apresentado pelo autor, é a reificação. Nesse modo ideológico, elimina-se ou obscurece o caráter histórico dos acontecimentos sociais. Assim, “os processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que seu caráter social e histórico é eclipsado” (THOMPSON, 1995, p. 87). As estratégias utilizadas são a naturalização, a eternização e a nominalização/passivização. Na naturalização se naturaliza situações sociohistóricas, considerando como acontecimentos “normais”, inevitáveis. Parecido ou bem próximo ao processo de naturalização está a estratégia da eternização, pois desconsidera os fenômenos histórico-sociais e os apresentam como acontecimentos permanentes, imutáveis e recorrentes. A naturalização e a eternização, por exemplo, são estratégias muito utilizadas em processos como: na divisão de classes, nas questões que envolvem o trabalho da mulher e do homem. Infelizmente, estas estratégias ideológicas, se cristalizam facilmente na vida social (THOMPSON, 1995). Por sua vez, na nominalização e na passivização se oculta os atores dos acontecimentos histórico-sociais, ou seja, destacam-se os fatos e se apagam os sujeitos das ações. Um exemplo de nominalização é a ditadura brasileira. Muito se fala desse processo, mas não dos atores envolvidos. Ou, quando dizemos “queremos acabar com a corrupção”, ao invés de evidenciar os sujeitos corruptos que causam a corrupção. Já na passivização se lança mão do recurso verbal da voz passiva nas sentenças ditas nas construções discursivas. Como, por exemplo, quando dizemos que “adolescentes estão sendo envolvidos no tráfico”, ao invés de evidenciarmos quem está envolvendo estes adolescentes no tráfico.

Com o exposto, percebe-se que a nominalização e a passivização ao desviar a atenção do leitor ou do ouvinte em certos temas ou de certos atores sociais, acaba trazendo prejuízos ao todo do contexto discursivo. Sendo assim, a percepção crítica dos processos socioideológicos presentes no discurso é amenizada por tais apagamentos.

Com a identificação desses vários modos pelo qual a ideologia opera e as estratégias relacionadas, o autor chama a atenção para como se pode “pensar a interação de sentido e poder na vida social” (THOMPSON, 1995, p. 89).

Com todo o referido e pensando as considerações aqui trazidas pautadas nos estudos de Thompson (1995) e Fairclough (2001) sobre o processo ideológico, é importante destacar que:

A aquisição de uma ideologia, no entanto, não se guia pelos “interesses objetivos” de cada grupo ou classe, apesar de, em muitas ocasiões, e historicamente, esses interesses poderem eventualmente suplantarem outras condições de (re)produção ideológica. Dessa perspectiva, é realmente crucial examinar quem, e por meio de quais processos, controla os meios ou as instituições da (re)produção ideológica, tais como os meios de comunicação e as instituições de ensino (VAN DIJK, 2015, p. 48-49).

Com essas considerações, fica evidenciado que todo discurso é ideológico, podendo ser consciente ou inconsciente e, a linguagem, objeto de materialização ideológica, não pode ser tomada de forma neutra, subjetiva, isolada de seu universo social, nem tão pouco pensada como produto de uma consciência individual. O sujeito que a utiliza é constituinte e constitutivo do e no discurso que, por sua vez, traz ideologias implicadas em seus enunciados, podendo se valer de uma ou das várias estratégias ideológicas apresentadas.

Assim, “precisamos de uma análise explícita das estruturas, estratégias e processos do discurso e de seu papel específico na reprodução das ideologias” (Van DIJK, 2015, p. 49).

Dessa forma, os estudos calcados na ACD destacam a importância de identificar os modos e as estratégias ideológicas utilizadas nas relações de poder e dominação social evidenciados no processo discursivo, para que os sujeitos sociais busquem, por meio do discurso, sua emancipação social, ou seja, possam questionar, discordar, resistir e até mesmo transformar a realidade ideológica de poder e dominação em que estão submetidos.

Após as discussões e reflexões teóricas até aqui trilhadas, de grande importância para alicerçar nossa pesquisa, se faz necessário também trazer às nossas reflexões outro conceito que subsidia os caminhos teóricos metodológicos da ACD e que subsidiarão nossa análise linguística, os preceitos da Linguística

Sistêmico Funcional de Halliday (1994). Trataremos, então, de tal concepção e de sua importância para este estudo nesta próxima seção.

1.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL (LSF) PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

Sabe-se que até meados da década de 1960 predominava o paradigma formalista dos estudos linguísticos, que incluía tanto os estudos estruturalistas saussurianos quanto os estudos gerativistas fundamentados em Chomsky. Esses estudos, embora não fossem alheios a relação entre linguagem e sociedade, não se preocupavam com o uso da língua, mas sim com os estudos das formas linguísticas, ou seja, descrever o uso interno da língua.

Assim, ancorado a esse paradigma formalista de estudo linguístico, muitos ao pensar no estudo da língua remetem-se a imaginar os conjuntos de regras para quem quer usar a língua para falar e escrever “corretamente”, principalmente no que tange à escrita. Isto é, destaca-se geralmente o pensamento correspondente aos preceitos da gramática formalista.

Apesar das normas e classificações da gramática tradicional já estarem arraigadas nos estudos da língua, percebe-se que seus conceitos não dão conta de abranger toda a complexidade que envolve a língua em uso.

Nesse sentido, Neves (2000a), discordando do que propõe a gramática tradicional, propala:

[...] ao linguista cabe apenas declarar guerra a atitude prescritivista, alheando-se da discussão e ignorando a necessidade que o usuário tem de orientação sobre os padrões linguísticos de eleição na sociedade. Portanto, o linguista sempre é contra a respeito de idéias prescritivista. A ciência linguista oferece os conceitos de variação e mudança. Já a gramática tradicional tenta construir uma língua como entidade homogênea e estável (NEVES, 2000a, p. 62).

Refletindo o exposto, reconhecemos a necessidade de estudar a língua para além dos preceitos da gramática tradicional, superando assim uma visão formalista da língua e adotando os preceitos de uma gramática funcional, ou seja, considerar os aspectos funcionais da linguagem.

Nessa perspectiva, em geral, entende-se, por gramática funcional:

Uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global de interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso (NEVES, 1997, p. 15).

Neste trabalho, a língua(gem) é estudada para além das perspectivas formais. Considera-se aqui, além das questões sintáticas da língua, o seu papel semântico no processo discursivo e, dessa maneira, os aspectos sociais da linguagem. Com isso, a ACD, reconhecendo que os estudos formalistas não eram suficientes para um estudo linguístico voltado às práticas sociais em contextos específicos de interação discursiva, propõe um novo subsídio teórico, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF).

Sendo assim, apresentamos nesta seção um esboço teórico sobre a LSF e as metafunções da linguagem defendidas por Halliday (1994). Consideramos fundamental compreendê-las, pois é a partir das três metafunções de Halliday que Fairclough (2001) se fundamenta nas funções da linguagem: ideacional, identitária, relacional e textual que mais tarde (Fairclough 2003b) as recontextualiza denominando de “significados da linguagem”, a saber, o acional, o representacional e o identificacional.

Nessa vertente, o estudo linguístico-discursivo aqui proposto traz em seu aporte teórico a contribuição da Linguística Sistêmico Funcional, a LSF do linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday. Teoria que teve grande evolução nos anos de 1980.

A Linguística Sistêmico Funcional é uma teoria de grande importância para os analistas críticos do discurso, pois estuda a língua em uso. Em sua perspectiva, a língua é “instrumento de comunicação cuja estrutura depende da situação interacional e de fatores como a cognição e a comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução” (NEVES, 2000b, p. 3).

Considera-se, nesta vertente teórica, que todas as atividades humanas estão, de alguma forma, ligadas a linguagem, por isso exige dos falantes escolhas linguísticas.

As reflexões teórico-analíticas da Linguística Sistêmico Funcional, doravante LSF, normalmente são agregadas às análises de grande parte das pesquisas da abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD), sendo uma teoria considerada relevante para a contribuição analítica da ACD. Busca-se, então, um trabalho de estudo e análise de discurso que mostre a estrutura e o funcionamento de uma língua, sua forma e função, como preconiza a LSF.

Assim, destaca-se a importância da LSF para a ACD, não apenas como recurso para análise, mas também como um caminho para um diálogo teórico, despertando, com isso, também nosso interesse nesse percurso teórico analítico da ACD à luz da LSF, mais especificamente, por meio das metafunções postuladas por Halliday (1994) e ampliadas por Fairclough (2001) e posteriormente, em Fairclough (2003b) reorganizadas.

É fato a contribuição da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) nos estudos do texto, pois enquanto teoria da linguagem e método de análise de texto e seus contextos permite perceber a utilização da língua em seu processo estrutural de uso.

Embora a LSF também se preocupe com a estrutura da língua, haja vista a necessidade de entendimento dos significados das mensagens geradas, essa teoria não parte dos elementos estruturais, mas sim das escolhas linguísticas que dão significado à linguagem estabelecida pelo falante¹⁵. A LSF considera que o estudo da linguagem deve sempre partir do seu uso e significado, isto é, considera o contexto de produção e não dos elementos estruturais. Desse modo, difere-se da linguística tradicional que parte da estrutura da língua, desconsiderando o uso social e interacional da linguagem.

Com isso, sendo uma teoria estruturada, permite mostrar, por meio da linguagem, características da sociedade ao analisar os vários tipos de textos produzidos na interação social do uso da língua. Desse ponto de vista, pode-se caracterizar a LSF como uma teoria social, haja vista que parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da língua (BARBARA; MACÊDO, 2009).

Assim, a LSF “vê a linguagem de maneira dialética, tanto estruturada quanto estruturadora” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 141). A LSF permite descrever a língua em toda sua grandeza de forma e significado. Uma teoria da

¹⁵ O termo falante utilizado aqui não está restrito ao uso da fala, mas para qualquer processo enunciativo, seja oral ou escrito.

linguagem que se faz um instrumento de análise útil à chamada linguística moderna, pois se ampara na textualidade da língua e em sua funcionalidade.

Acredita-se que uma forma de entender a sociedade é analisar os textos produzidos por ela, já que por meio da linguagem os sujeitos revelam seus valores, suas ideologias, sua cultura, suas representações sociais, questões de interesse para os estudos da ACD, haja vista, o caráter social dessa teoria do discurso. Desse modo, a linguagem materializada nos textos também retrata e reflete os contextos sociais. Pode-se, então, considerar que “o contexto assume uma parte na determinação do que dizemos e o que dizemos assume uma parte na determinação do contexto¹⁶” (HALLIDAY, 1993, p.3). Caracterizando, assim, a relação dialética entre linguagem e sociedade, como preconiza a ACD.

Nessa perspectiva, nosso estudo transcende o que preveem as vertentes formalistas da linguagem e, assim, o que estabelece a gramática tradicional que não dá conta de estabelecer regras sintáticas e semânticas da estrutura textual da língua em uso, pois não considera que o processo de comunicação influencia na estrutura linguística.

Reconhecemos que a LSF é uma teoria que entende a linguagem como um fenômeno social e não individual. Para Halliday (1994), todo texto é funcional, ou seja, desempenha uma série de funções. Com isso, para o autor, cada variável contextual está relacionada a uma metafunção, sendo elas: a ideacional, interpessoal e textual.

Sobre as metafunções enunciadas por Halliday, Barros (2010) defende que:

Desempenham papel fundamental na teoria e método de análise sistêmico-funcional justamente por permitir entender a estrutura linguística como elemento que engloba: 1- a nossa maneira de ver as coisas ou vivenciar o mundo que nos cerca (significados ideacionais); 2- as formas de estabelecimento e manutenção das relações sociais ou interpessoais (significados interpessoais); 3- a nossa capacidade de construir textos e reconhecê-los como unidades significativas (significados textuais) (BARROS, 2010, p. 4).

Destacamos, então, os conceitos de Halliday (1994) a respeito das três metafunções da linguagem que atuam simultaneamente em textos: a ideacional, interpessoal e textual.

¹⁶ Tradução minha.

A metafunção ideacional diz respeito ao conhecimento das ideias, refere-se a organização e representação das experiências de mundo do falante no texto. Essa meta função permite, por meio das orações, representar objetos, lugares, pessoas de diversos contextos sociais.

Halliday (1994) subdivide a metafunção ideacional em dois componentes: o experiencial e o lógico. O primeiro diz respeito ao conteúdo interno de uma oração, sua estrutura e transitividade (BARBARA; MACEDO, 2009).

Para o autor, é importante analisar os conceitos de transitividade, pois é um dos seus principais sistemas gramaticais. Halliday considera que “o sistema de transitividade constrói o mundo da experiência em um tipo de processo” (HALLIDAY, 1994, p. 106). Assim, a transitividade tem a função de representação da experiência na língua, pois os enunciados remetem a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana por meio de relação simbólica (RESENDE, 2006). Dessa forma, o processo de transitividade organiza-se em torno de um verbo. Com isso, a classificação desses processos se dá por três tipos, pelos significados de *ser*, *sentir* e *fazer* e os demais verbos que envolvem esse campo discursivo das ideias. A esse processo estão relacionados outros três secundários: *dizer*, *comportar-se* e *existir* (BARBARA; MACÊDO, 2009). Isso posto, pode-se dizer que nossa experiência comunicativa é formada por meio desses sistemas de verbos.

Já o segundo componente do subgrupo da meta função ideacional, o lógico, tem a ver com os significados relacionados à organização dos grupos verbais e nominais (abaixo da oração) e dos complexos oracionais e coesão textual (acima da oração) (BARBARA; MACÊDO, 2009). Temos, então, significado lógico, responsável pelas relações lógico-semânticas do sistema tático (parataxe e hipotaxe).

Assim, considera-se a importância em analisar os conceitos de transitividade e nominalização ao considerarmos a metafunção ideacional que, grosso modo, pode-se dizer que enquanto a transitividade enfoca as ações, a nominalização enfoca os substantivos (nomes).

A metafunção interpessoal parte das situações de interação entre os interlocutores (o falante e o destinatário). Permite que os falantes estabeleçam papéis na interação dialógica. Sendo um dos principais sistemas gramaticais dessa função o Modo. Com isso, pode-se perceber na análise linguística a modalização (modo e modalidade) nas exposições de opiniões/informações.

A interação linguística dessa função também evidencia questões de polaridade (negativa ou positiva) do modo verbal, uso de marcadores discursivos. Assim, se estabelece as relações expressas semanticamente, por meio da metafunção interpessoal.

Por sua vez, a metafunção textual, intrínseca a linguagem, permite a apresentação do conteúdo, a tessitura textual cujo falante elege o ponto de partida da informação. Desse modo, faz as escolhas que melhor evidencia a mensagem a ser dada. Halliday classifica a metafunção textual como “o estudo da organização das orações no nível do texto. Essa metafunção é constituída do *Tema*, o ponto de partida da oração, e do *Rema*” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 102). Dito de outro modo, a LSF denomina o elemento inicial de Tema, ou seja, as informações que se encontram em primeiro lugar no texto, em seus parágrafos e/ou orações e, o que segue, de Rema.

Para Halliday (1994), a composição Tema + Rema organiza a oração. Com isso, o falante/escritor decide qual tema destacará em sua mensagem. Dessa forma, ele (falante/escritor) apresenta seus objetivos discursivos com suas escolhas dos elementos que deseja destacar na mensagem.

Ao fazer suas escolhas sobre o Tema e Rema selecionado o locutor/autor escolhe como vai organizar e dar significado a seu texto (enunciado). Assim, nesta metafunção, deve-se analisar o texto, considerando os aspectos semânticos, gramaticais e estruturais.

É importante ressaltar que, embora haja a divisão das três metafunções da linguagem, elas ocorrem simultaneamente, umas superpostas às outras. Portanto, um texto é “constituído simultaneamente com uma produção semiótica (metafunção textual) que constrói o mundo (metafunção ideacional) enquanto estabelece relações sociais entre seus produtores e outras pessoas no mundo (metafunção interpessoal)” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 140).

Segundo Halliday é possível identificar partes do sistema da linguagem que se referem à realização de cada tipo de informação presente no contexto. Cada uma dessas variáveis contextuais está relacionada a uma das metafunções.

Pensando, então, as variáveis de contexto, ou seja, das características do *contexto de situação* de fala, postuladas por Halliday, que se relacionam às metafunções, apresentamos o quadro abaixo as três variáveis de contexto,

relacionando-as às metafunções, com a organização da língua pensada por Halliday.

Quadro 2: Metafunções da Linguagem.

Variáveis de contexto	Metafunções	Realizações lexicogramaticais
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo e Modalidade
Modo	Textual	Tema e Rema

Fonte: Barbara e Macêdo (2009)

Com a organização da linguagem exposta no quadro acima, temos o campo do discurso que é expresso pela metafunção ideacional; a metafunção interpessoal que expressa a relação entre os sujeitos constituintes; por fim, o modo do discurso, expresso pela metafunção textual, que refere-se às escolhas lexicais, gramaticais, de gênero, etc.

1.4.1 A recontextualização das metafunções de Halliday (LSF) por Fairclough (ACD)

Calcado nas contribuições teórico-analíticas da LSF e nas metafunções proposta por Halliday (1994), Fairclough (2001) estabelece três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. Para ele o discurso é a base da estrutura social, ou seja, o discurso contribui para a construção das identidades sociais, para construir as relações sociais entre pessoas e para a construção dos sistemas de conhecimento e crença. Com isso, concebe três funções da linguagem e a “dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). São elas: a função identitária, a função relacional e a função ideacional.

A função identitária “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). A função relacional diz respeito “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). A função ideacional

“aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Fairclough (2001) desmembra a função interpessoal de Halliday (1994) em funções, identitária e relacional, considerando em seus estudos a função ideacional e textual calcadas no autor. Assim, as metafunções de Halliday: ideacional, interpessoal e textual, são ampliadas por Fairclough (2001) como as funções identitária, relacional, ideacional e textual.

Contudo, Fairclough (2003b) em sua obra *Analysing Discourse: textual analysis for social research*, reorganiza as funções da linguagem pensadas a partir das metafunções de Halliday. Nessa nova organização, ele passa a denominá-las de “significados” e não mais “funções”. O autor, nessa última configuração teórica, propõe a articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo (RESENDE; RAMALHO, 2016). Ele recontextualiza as funções da linguagem, sendo a função ideacional, denominada a partir de então, significado representacional, a função identitária, passa a ser o significado identificacional e, por fim, o teórico faz a confluência das funções relacional e textual passando a denominá-las de significado acional. Assim o significado representacional está ligado aos discursos, o significado identificacional está ligado aos estilos e o significado acional aos gêneros.

Vejamos o quadro sínteses formulado para representar os caminhos trilhados por Fairclough ancorado nas metafunções da linguagem de Halliday.

Quadro 3 – Resignificação das Funções da Linguagem da LSF à ACD

LSF (Halliday, 1994)	ACD (Fairclough, 2001)	ACD (Fairclough, 2003b)
Função Ideacional →	Função Ideacional →	Significado Representacional
Função Interpessoal ↗ ↘	Função Identitária → Função Relacional ↘	Significado Identificacional
Função Textual →	Função Textual →	Significado Acional

Nessa nova proposição de recontextualizar o caminho anterior já trilhado (em Fairclough 2001), o autor também declara que não distingue mais uma função textual separada, ao contrário, ele a incorporou à ação, ou seja, ao significado acional (Fairclough, 2003b, p.27).

O significado acional corresponde, para Fairclough (2003b), como a forma de (inter)ação entre os gêneros textuais às práticas sociohistóricas e culturais, nos quais se articulam e desvelam as relações estabelecidas na ordem do discurso. Por isso, a importância para o autor de conceber os gêneros como modo de ação e interação dos eventos sociais concretos.

Para o teórico, “quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero, estamos perguntando como ele figura dentro e contribui para a ação social e interação em eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 65 – tradução minha). Fairclough (2003b) também prevê no significado acional, além da estrutura de gênero considerar outras categorias discursivas, como a de intertextualidade¹⁷ (RESENDE; RAMALHO, 2016).

Assim, pensando a relação acional com o gênero, Fairclough (2003b) declara que “os gêneros são o aspecto especificamente discursivo dos modos de agir e interagir no curso dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 65). Nessa perspectiva, o autor estabelece o papel do texto (gênero) e sua contribuição na (inter)ação social, já que considera que o gênero é “um tipo de linguagem usado na performance de uma prática social particular” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 56).

Com a proposição desse significado e sua fundamentação, Fairclough (2003b) destaca a importância do gênero textual para a ACD.

O significado representacional refere-se ao modo pelo qual as relações são estabelecidas no texto e representam a realidade do enunciador. Desse modo, cada discurso apresenta uma perspectiva diferente de mundo, de acordo com a relação e posição do sujeito com o mundo e das relações que se configuram com as outras pessoas (Fairclough, 2003b). Nesse significado também se evidenciam as questões ideológicas e de poder que se configuram nos textos, bem como, a(s) representação(s) dos atores sociais que se compõem nos discursos. Com isso, são comuns alguns discursos, “em contextos sócio-históricos definidos”, apresentarem

¹⁷ Fairclough fundamenta-se em Bakhtin (2010) sobre os estudos da intertextualidade

“um alto grau de compartilhamento e repetição, podendo gerar muitas representações e participar de diferentes tipos de texto” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 71). Gerando, o que Resende e Ramalho (2016) denominam de discurso “protagonista” ou “antagonista”. Sendo que, a articulação de um discurso pode servir como negação de um ou afirmação de outro (RESENDE; RAMALHO, 2016)

Quanto ao significado identificacional, Fairclough (2003b) o relaciona com o conceito de “estilo” (à identificação de atores sociais nos textos) e traz sua relação dialética com os outros significados: o acional e o representacional. O autor apresenta categorias relacionadas ao significado identificacional, tais como a: modalização e a avaliação. A modalização caracteriza o comprometimento do enunciador ao usar a língua(gem), além disso, as “escolhas da modalidade em um texto podem ser consideradas como parte do processo de textualização de autoidentidades” (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 166). Com isso, a modalização também é importante para o processo de ação e representação, participando da dialética intrínseca às três significações. Já a avaliação “inclui afirmações avaliativas (que representam juízo de valor), afirmações com verbos de processo mental afetivo (tais como “desejar”, “gostar”, “amar”) e presunções valorativas (sobre o que é bom ou desejável)” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 79).

Chouliaraki e Fairclough (1999) reconhecem a importância da LSF para a ACD, destacando que sua escolha como base teórica metodológica para a ACD não é aleatória, pois para os autores a LSF “teoriza a linguagem de uma maneira que harmoniza mais com a perspectiva da ciência social crítica do que outras teorias da linguagem” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 139, tradução minha).

Com isso, os preceitos teóricos metodológicos da ACD, juntamente com as bases linguístico analíticas da LSF concebem que a materialidade linguística e a materialidade discursiva se entrelaçam, constituindo o texto/gênero, base fundamental para o estudo da língua em uso.

Nesta próxima seção, continuaremos nosso percurso teórico destacando outro conceito relevante para os estudos do discurso voltado à questão de representação social e, conseqüentemente, importante para desvelar o processo de construção/representação identitária dos nossos sujeitos de pesquisa, o adolescente em conflito com a lei. Dessa maneira, traremos na próxima reflexão teórica as questões que envolvem o *ethos* discursivo, intencionando desvelar em seu discurso, por meio de nossa análise, a representação social do sujeito da pesquisa. Para

tanto, nos valem, principalmente, do aporte teórico de Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c e 2011), Amossy (2014) e Charaudeau (2006) sobre os conceitos de construção/representação do *ethos*.

1.5 A REPRESENTAÇÃO DO *ETHOS* NO PROCESSO DISCURSIVO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO

Embasado em um trabalho de análise linguístico-discursivo ligado às atividades sociais e considerando as questões que envolvem a representação/construção do *ethos*, acredita-se que “não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si”, sendo assim, “quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos”, ou seja, “o sujeito que fala não escapa à questão do *ethos*” (CHARAUDEAU, 2006, p. 86).

Nessa vertente, na concepção da análise de discurso a construção do *ethos no processo* discursivo parte da perspectiva aristotélica, ou seja, “a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório” (AMOSSY, 2014, p.10). Na concepção grega, essa imagem de si criada no processo discursivo, pode ou não corresponder à identidade real do orador.

Ancorando-se nas bases da Retórica de Aristóteles, Maingueneau (2008c, p. 63) apresenta algumas ideias sobre a concepção do *ethos* que podem ser consideradas no processo de análise discursiva. São elas:

- o *ethos* é uma noção *discursiva*; ele se constitui por meio do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- o *ethos* é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio-histórica determinada.

Também é importante citar que a noção do *ethos* discursivo, aqui estudado, considera tanto as situações enunciativas orais como as escritas, diferente da noção

do *ethos* aristotélico que se baseava em situações orais e eloquência judiciária. Sobre isso, Maingueneau (2011) assevera que o *ethos* “não diz respeito apenas, como na retórica antiga, à eloquência judiciária ou a enunciados orais: é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito” (MAINGUENEAU, 2011, p. 98). Para o teórico, o texto escrito traz um “*tom*” que dá autoridade ao que é dito, mesmo se o contradiz.

Nesse aspecto, concordando com Maingueneau (2008c), não nos interessa trazer as diversas interpretações da noção de *ethos* nem mesmo nos ater ao uso aristotélico, já que não vivenciamos mais o contexto da retórica antiga. O que nos interessa é o uso contemporâneo da noção de *ethos* para os estudos do discurso (no entanto, sem desconsiderar suas bases na retórica), pois “o que era uma disciplina única, a retórica, é hoje dividida em disciplinas teóricas e práticas que tem interesses distintos e captam e *ethos* em diversas facetas” (MAINGUENEAU, 2008c, p.63).

Maingueneau (2011) considera que o *ethos* além de compreender a dimensão vocal também traz definições físicas e psíquicas em seu conjunto de determinações que, por sua vez, estão ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador.

Com isso, ressaltamos que a noção de *ethos* para os analistas de discurso vai além da perspectiva aristotélica. Aqui o enunciador/locutor é sempre pensado como um sujeito social, que carrega em seu discurso suas concepções ideológicas (consciente ou não) e o contexto social que está inserido. Desse modo, ao referirmos a questão do *ethos*, nos reportamos a identidade social que os sujeitos “sinalizam implicitamente por meio de seu comportamento verbal e não-verbal” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 207). Nessa visão, concebemos que a “questão do *ethos* é intertextual: que modelos de outros gêneros e tipos de discurso são empregados para constituir a subjetividade (identidade social, ‘eu’) dos participantes de interações?” (FAIRCLOUGH, 2001, P. 207).

Nessa perspectiva, “Cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 87, grifo do autor).

Conforme Amossy (2014), a construção dessa imagem ou a “apresentação de si” efetuada no processo discursivo pode ser intencional ou não, e, não se limita a

técnica aprendida ou artifício, “ela se efetua frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais” (AMOSSY, 2014, p. 9).

Amossy (2014) destaca que o uso do termo “*ethos*” foi integrado às ciências da linguagem através da teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot¹⁸, ou seja, na semântica pragmática de Ducrot. Sendo assim, foi a partir dos anos 80 que a noção de *ethos* discursivo teve maior espaço de reflexão sobre o discurso, “não somente suscitando comentários como conceito do *corpus* retórico, como também dando lugar a novos prolongamentos no quadro das disciplinas que estudam o discurso” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 55).

Em nosso estudo, a noção de *ethos* é utilizada considerando a construção/representação de uma imagem de si no discurso emitido no processo enunciativo dos sujeitos sociais. No caso, em nossa pesquisa, destacamos o sujeito adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade.

No entanto, à luz daquilo que a ACD nos permite, considera-se, neste estudo, que o *ethos* dos sujeitos da pesquisa se constitui relativamente a sua identidade de classe e enquanto integrantes de um grupo (família, escola, CENSE). Nesse sentido, esses sujeitos, ao “serem licenciados” a tomarem a palavra, participam do discurso não apenas como pessoas individuais, mas como membros de diversos grupos e instituições em cujas representações socioculturais compartilhadas reverberam valores, normas, atitudes, conhecimentos e ideologias. Estudos empreendidos relativamente ao tema identidades, no bojo dos estudos culturais e discursivos, permitem ver que a identidade e a diferença estão intrinsecamente relacionadas pelo vínculo entre representações simbólicas e sociais e representações linguístico-discursivas.

Muito apropriadamente, Charaudeau (2006, p.115-116), para quem identidade discursiva e social fusionam-se no *ethos*, acrescenta à noção de *ethos* aspectos identitários dos sujeitos. De acordo com o estudioso, o *ethos* compreende um cruzamento de olhares: a- olhar do outro sobre aquele que fala; b- olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Para ele, “o sujeito aparece ao olhar do outro com uma identidade psicológica e social que lhe é atribuída, e, ao mesmo tempo, mostra-se mediante a identidade discursiva que ele constrói para si”

¹⁸ Ver Ducrot 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit. (O dizer e o dito. Campinas. Pontes).

(p.115). Sendo assim, sustenta a ideia de que o sentido de nossas palavras depende ao mesmo tempo daquilo que somos e daquilo que dizemos. A partir daí, é taxativo ao dizer que “o *ethos* é o resultado dessa dupla identidade, mas ele termina por se fundir em uma única” (CHARAUDEAU, 2006, p. 115).

Ampliando a concepção de formação/representação do *ethos*, Amossy (2014) reforça o que defende Charaudeau (2006) acrescentando às reflexões aqui trazidas que:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências. (AMOSSY, 2014, p. 9)

Considerando, então, a reflexão de Amossy, tanto os enunciados refletem os sujeitos, como os sujeitos refletem-se nos enunciados, sem necessitar, assim, de uma auto representação direta. A autora fundamentando-se nos estudos de análise linguística de Benveniste, destaca a forte ligação entre a enunciação e a construção da autoimagem do locutor/enunciador. Desse modo, “o ato de produzir um enunciado remete necessariamente ao locutor que mobiliza a língua, que a faz funcionar ao utilizá-la” (AMOSSY, 2014, p. 11).

Analisando as considerações da autora sobre o processo enunciativo, pode-se dizer que os sujeitos, por meio da argumentatividade, trazem suas representações sociais, suas convicções, seus pontos de vista a respeito do mundo que vivem e, conseqüentemente, defendem sua consciência linguística-político-social, apresentando, assim, além da ideologia (implícita ou explícita), sua imagem no discurso. Sob esse prisma, é preciso ponderar também aqui que, segundo Charaudeau (2006), a questão da identidade do sujeito passa por representações sociais e dizem respeito à relação do *ethos* com o imaginário social. Em palavras do estudioso, “o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configuradas como ‘imaginários sociodiscursivos’” (CHARAUDEAU, 2006, p.117).

A noção de representações sociais, defendida por Moscovici (1981) e referida por Meyer (2003, p.45), deve ser entendida como a massa de conceitos, atitudes, valores, imagens e explicações que são produto da vida cotidiana e se encontra sustentada pela comunicação. As representações sociais, de acordo com Moscovici, são compartilhadas pelos membros de um grupo. Com respeito a essa proposta teórica, Charaudeau & Maingueneau (2004) enfatizam que a noção de representação social está voltada para a questão da relação existente entre a significação, a realidade e sua imagem. Compreende-se, a partir daí, que as representações sociais envolvem o produto – estruturas de acontecimentos previamente estabelecidas (crenças, opiniões e atitudes) – e o processo pelo qual as representações são elaboradas. Elas se referem ao momento de percepção e apropriação dos objetos e fenômenos externos ao pensamento e ao trabalho psicossocial de elaboração dessa realidade apreendida. Nesse sentido, a noção de representação deixa de figurar somente como construção mental de um objeto (externo) que se nos apresenta no mundo da vida, passando a ser vista de forma mais abrangente, em termos do caráter social e simbólico que encerra.

A imagem constitutiva do sujeito, ou seja, a posição social que ocupa, também é importante para considerar em uma análise, pois ela também influencia no dizer, tanto para o enunciador quanto para o interlocutor. Assim:

A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão. Ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala. (AMOSSY 2014, p. 16-17)

A noção de *ethos* para a análise do discurso, defendida pela autora, perpassa pela retórica e pelo campo da sociologia, destacando o discurso imbricado em uma instituição, ou seja, no sujeito socialmente constitutivo.

Pode-se dizer, então, que no processo discursivo são apresentados os papéis sociais que definem o sujeito, bem como a relação de interação que exercem os sujeitos uns com e sobre os outros. Nesse jogo discursivo o sujeito enunciador

constrói a imagem de si retratada pela enunciação e pelo contexto social em que está inserido, apresentando, assim, seu *ethos* discursivo.

Maingueneau (2008b), em suas contribuições teóricas sobre o *ethos* discursivo, relata que “o *ethos* se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material lingüístico e do ambiente” (MAINGUENEAU 2008b, p. 16). O teórico ainda defende que:

a noção de *ethos* é interessante por causa do laço crucial que mantém com a reflexividade enunciativa, mas também porque permite articular corpo e discurso em uma dimensão diferente da oposição empírica entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso não pode ser concebida como um estatuto, mas como uma “voz”, associada a um “corpo enunciante” historicamente especificado (MAINGUENEAU, 2008c, p. 64).

Pensando a reflexão do autor, é importante, ao observar a linguagem, nos situarmos no contexto dos sujeitos enunciadore e interlocutores, considerando as muitas “vozes sociais” que se fazem presentes no discurso. O autor, ainda, defende que “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto” (MAINGUENEAU, 2011, p. 95).

Ressaltando, então, que o discurso também é caracterizado como um lugar de conflitos e confrontos ideológicos, dessa forma, também se dá a construção/representação do *ethos*, em meio aos confrontos sociais e conflitos ideológicos experienciados pelos sujeitos/atores sociais.

Com o exposto, nesta seção, destacamos a importância de compreender como o sujeito se apresenta no discurso, por meio do processo enunciativo e, a relevância de considerar o contexto sociohistórico na formação discursiva que o envolve e que, conseqüentemente, revela a apresentação de sua imagem no discurso.

Nessa lógica, a linguagem, bem como a representação identitária não podem ser tomadas somente como construções individuais de si mesmo, mas também é importante considerá-las como construções coletivas de um grupo, de uma sociedade. Analisam-se, então, as implicações ideológicas e as formações discursivas, lingüístico e não lingüístico existente nos contextos de produção, desvelando perspectivas e possibilidades evidenciadas pelos sujeitos do discurso.

Percebe-se, desse modo, que o conceito de *ethos* se constrói a partir da prática discursiva, indo além do processo de argumentação e persuasão. Assim, entende-se a língua como um fator social fundada na necessidade comunicativa, que deve ser pensada considerando o outro do e no discurso, pois esse(s) exerce(m) um papel de significação no enunciado e, conseqüentemente, na construção/representação de sua identidade.

Alicerçados nesses fundamentos, pretende-se, com a análise, também identificar como se dá a construção dessa imagem social (da representação do *ethos*) no discurso dos adolescentes em conflito com a lei participantes da pesquisa. E, assim, refletir sobre sua representação social desvelada no discurso, pois como defendido em nossas reflexões e apontamentos teóricos, a constituição linguístico-discursiva é sempre um processo social e não individual.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Neste capítulo, conheceremos o contexto em que se encontravam os sujeitos da pesquisa, ou seja, a realidade socioeducativa. Para isso, apresentamos na primeira seção um esboço das questões legais que caracterizam a socioeducação, bem como o contexto legal anterior que já envolveu o “amparo” e a intervenção político-social destinada às crianças e adolescentes no Brasil. Na segunda seção, discorreremos também um pouco sobre a realidade deste atendimento no estado do Paraná e apontaremos o perfil dos adolescentes atendidos na socioeducação do Estado.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO QUE ENVOLVE A SOCIOEDUCAÇÃO

Em relação à base legal que envolve atualmente a socioeducação, sabe-se que o atendimento é destinado a adolescentes de 12 a 18 anos incompletos, podendo ser estendido até aos 21 anos para a conclusão da medida socioeducativa estabelecida, sendo de até 3 (três) anos o tempo máximo para o cumprimento de uma medida socioeducativa de privação de liberdade (conforme art. 122, §1º da Lei 8.069/90 - ECA).

A aplicação da medida socioeducativa é imputada a adolescentes que cometem ato infracional. Assim, considera-se ato infracional a conduta que se caracteriza como crime ou contravenção penal, cometida por crianças (menor de 12 anos) ou adolescentes (entre 12 e 18 anos incompletos). No entanto, às crianças, somente podem ser aplicadas as chamadas medidas de proteção (art. 98 e art. 101, Lei 8.069/90 - ECA); já aos adolescentes podem ser aplicadas tanto as medidas de proteção, quanto as socioeducativas (art. 112, ECA), que devem ser postas conforme cada caso pela autoridade judicial.

Em relação à medida de privação de liberdade, no qual estão sob cumprimento os adolescentes colaboradores da pesquisa, ela pode ser tanto uma internação provisória, cujo tempo não pode ultrapassar quarenta e cinco dias (fase em que normalmente o adolescente aguarda o julgamento de seu ato), como prolongada, após a sentença do juiz. A medida socioeducativa de internação

(privação de liberdade), já julgada, pode ter a duração de até três anos (conforme prevê o ECA). No entanto, elas devem ser aplicadas em centros específicos destinados à socioeducação, como a instituição em que realizamos a pesquisa (o CENSE Maringá).

Desse modo, na legislação brasileira atual, os menores de dezoito anos de idade são penalmente inimputáveis, ou seja, a lei presume que as pessoas antes dessa idade ainda não atingiram a plena capacidade de entendimento e autodeterminação, sendo assim, não estão sujeitas às penas criminais comuns aos adultos (do Código Penal). No lugar dessas, a lei estabelece para os adolescentes infratores medidas socioeducativas, que têm por finalidade, além da responsabilização, a ressocialização e a reintegração do jovem à sociedade.

Contudo, apesar de a legislação atual prever a aplicação tanto de amparo (para crianças e adolescentes), como de punição (aos adolescentes), por meio das medidas de proteção e socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (como evidenciado anteriormente), sabe-se que na visão de várias instâncias e segmentos sociais, o ECA não é reconhecido como uma legislação “adequada” ou “eficaz”. É uma lei que ainda causa muita polêmica.

Sob a ótica de uma sociedade pautada no senso comum, acredita-se que essa lei não opera adequadamente na punição para o adolescente infrator. Talvez, por isso, ainda se perceba a predominância ideológica de que o ECA é somente uma lei protetiva e não punitiva, sendo interpretada por muitos como “paternalista e benevolente”, causando a falsa visão para a sociedade de que o adolescente “pode tudo”. Provavelmente, tal conceito ainda vigente, se deva ao desconhecimento do funcionamento da própria lei e da realidade socioeducativa em que estão submetidos os adolescentes. Para os que pensam sob esse prisma, Costa (2006) declara:

Nada mais falso e enganoso. O Estatuto **responsabiliza penalmente** o adolescente autor de ato infracional. Pelo novo direito, o adolescente (pessoa entre 12 e 18 anos), a quem se impute a autoria de ato infracional deve ser processado e, se considerado responsável, ser-lhe-á aplicada a medida sócio-educativa que melhor corresponda à natureza e à gravidade do ato praticado. Como ocorre com os delinqüentes adultos, o adolescente terá direito ao devido processo com todas as garantias próprias do estado democrático de direito (COSTA, 2006 - grifos do autor).

O autor ainda esclarece que, “em termos práticos, vê-se que o Estatuto apenas estendeu aos adolescentes garantias, como o direito à defesa e à presunção da inocência, próprias do direito penal de adultos” (COSTA, 2006).

Ressaltamos, que a temática da socioeducação há tempos é um assunto imerso em constantes polêmicas. Entre as muitas polêmicas, está a questão da maioridade penal que, há anos, está sendo discutida pela sociedade e tramitando no meio político (no congresso nacional). Muitos representantes políticos e, de certa forma, grande parte da sociedade brasileira, pregam a necessidade da redução da maioridade penal. Pensando, então, o discurso como um instrumento político-social e ideológico, pode-se dizer que “a palavra pública é, antes de tudo um instrumento que confere ao enunciador certo poder regulatório sobre as relações de classe caracterizadas pelo autoritarismo social” (BARROS, 2015, p. 282). Assim, nos discursos sobre a maioridade penal, sejam oriundos do contexto político/legislativo ou da mídia (que, de certa forma, influencia o meio social em geral) se percebe a propagação ideológica do poder hegemônico vigente e a intencionalidade de uma sociedade preconceituosa e “regulatória” que desconsidera as diferenças sociais. Desse modo, “esse poder regulatório do discurso público não se faz alheio à confirmação e reprodução desejáveis do poder político” (BARROS, 2015, p. 282).

Entre os argumentos dos que defendem a redução, está a declaração de que o adolescente já tem consciência dos seus atos e são taxativos na defesa de maiores punições, pois consideram que as punições estabelecidas pelo ECA são “brandas”, além de considerarem que por terem “penas” menores (os adolescentes) são facilmente recrutados pelo crime organizado. Enfim, há um movimento no país que defende fortemente a redução da maioridade penal por discordarem das leis atuais que regem a socioeducação. No entanto, não apresentam nenhum estudo que evidencie que a redução da maioridade penal possa trazer algum tipo de benefício à questão da violência que envolve os adolescentes. Defende-se, simplesmente, a punição pela punição.

Ao adentrarmos às redes sociais ou em diversos campos de divulgação midiática que discutem o assunto do adolescente infrator, comprovamos facilmente como a defesa da redução da maioridade penal vem sendo difundida e defendida, arrastando muitos adeptos em nosso país. Fica evidente nos discursos a defesa da punição e da exclusão social desses sujeitos sem haver qualquer preocupação com políticas sociais voltadas ao resgate e a reinserção desses adolescentes. Há

claramente a operação ideologia da fragmentação com a estratégia típica de construção simbólica do expurgo do outro, como fundamentado em Thompson (1995)¹⁹.

Já os que são contra a redução da maioria penal, entre outras questões, argumentam que o menor de 18 anos ainda está em formação e que inseri-lo em um sistema prisional adulto, como o nosso, só aumentaria o potencial do crime e o adolescente poderia facilmente se transformar em massa de manobra de líderes de facções que atuam nas cadeias e penitenciárias. Os grupos contrários à redução, também alegam que o encarceramento por si não diminui a violência, além disso, deixaria a vida do adolescente “manchada” e colaboraria ainda mais para a exclusão social.

Não há dúvida de que boa parte da sociedade acredita, mesmo sem qualquer embasamento, que a redução da maioria penal é um dos caminhos para solucionar os índices de criminalidade na adolescência. Uma propagação ideológica que merece reflexão e análise.

Enfim, a diminuição da maioria penal é uma questão controversa que envolve a realidade socioeducativa e que há anos tramita em nosso congresso, inclusive havendo uma PEC (atualmente engavetada) que discute essa questão tão polêmica.

Embora, essa temática não seja foco do nosso estudo, nem tão pouco se intenciona levantar aqui esse debate (o da maioria penal), é importante trazer essa contextualização, pois ela está diretamente ligada aos sujeitos e ao contexto desta pesquisa, ou seja, a realidade dos adolescentes infratores em cumprimento de medida socioeducativa e as questões que os envolvem. E, como nossa teoria está relacionada também a fatores políticos e ideológicos do e no discurso, é importante pensar e refletir as ideologias disseminadas e a relação de poder e dominação que neles estão implícitos ou explícitos, considerando, assim, as temáticas que envolvem esses sujeitos.

Para que se compreenda melhor a realidade da socioeducação, faz-se necessário considerar alguns aspectos legais.

Quanto às questões legais, é de conhecimento que a legislação atual que estabelece o atendimento e quais as medidas podem ser aplicadas no contexto da

¹⁹ Ver capítulo teórico, seção 1.3.

socioeducação é a Lei 8.069, de 13/07/1990, mais conhecida como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Contudo, para organizar o atendimento socioeducativo de maneira nacional, já que cada estado e município aplicava a Lei (estabelecida nos artigos do ECA) conforme sua interpretação e “condição de atendimento”, havendo, assim, muitas disparidades e divergências entre os estados e municípios no atendimento socioeducativo para os adolescentes em conflito com a lei, foi criado em 2012 o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, instituído pela Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Assim:

entende-se por SINASE o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (art. 1º, § 1º, Lei. 12.594/12).

O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), então, é orientado pelos artigos referentes à socioeducação do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Resolução²⁰ 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Resolução 160/2013 do Conanda). Desse modo, o órgão responsável pela articulação das políticas e normas regulamentadoras para a proteção e promoção dos direitos de adolescentes cumprindo medida socioeducativa é a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Nessas perspectivas, o SINASE

busca enquanto sistema integrado articular em todo o território nacional os Governos Estaduais e Municipais, o Sistema de Justiça, as políticas setoriais básicas (Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, etc.) para assegurar efetividade e eficácia na execução das Medidas Socioeducativas de Meio Aberto, de Privação e Restrição

²⁰ Essa resolução de 2006 do CONANDA, já se preocupava com o alinhamento da implementação das medidas socioeducativas em nível nacional, com isso instituía um documento teórico-operacional (guia) para a execução de medidas socioeducativas (fundamentado nas Leis nacionais e internacionais de atendimento socioeducativo), nominado também SINASE: “Sistema de Atendimento Sócio Educativo”.

de Liberdade, aplicadas ao adolescente que infracionou (Ministério dos Direitos Humanos, acesso em 20/10/2017)²¹.

Com isso, é equivocado pensar que o ECA somente trata de direitos, pois enquanto arcabouço jurídico, também se concretiza nas diferentes formas de práticas punitivas aplicadas, como as medidas socioeducativas previstas ao adolescente que comete ato infracional (artigo 112 do Estatuto). São elas:

- I – Advertência;
- II – Obrigação de reparar o dano;
- III – Prestação de serviço 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, I a VI.²²

A lei prevê que ao aplicar a medida deve se levar em conta a capacidade de cumprimento, as circunstâncias e a gravidade do ato infracional. Já as regras gerais que tratam do regime de cumprimento de cada medida socioeducativa estão dispostas nos artigos 115 a 125 do ECA. Desse modo, as medidas socioeducativas são consideradas sanções, no entanto com natureza civil e não penal, devendo primar pelo caráter pedagógico. Sobre a natureza pedagógica das medidas socioeducativas, Costa (2006) declara que o adolescente “ao ter que responder perante a Justiça da Infância e da Juventude pelos seus atos, tendo de ouvir as acusações e de defender-se, está na verdade - mais do que pelo discurso das palavras - educando-se pelo curso dos acontecimentos”. Nessa perspectiva, o estudioso defende as garantias processuais também como de natureza pedagógica, haja vista, que elas “se explicitam sob a forma de um conjunto de práticas e vivências a que o jovem é submetido e que, o seu conjunto, lhe possibilitam inteirar-se da extensão e da gravidade dos seus atos” (COSTA, 2006).

Um fator a ser considerado, correspondente ao ECA, é que em seu artigo 6º é apresentada a regra para a sua interpretação, talvez a única lei que traga um artigo para a sua compreensão. A saber: “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em

²¹ Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal, site: www.sdh.gov.br.

²² Ver artigo 101 da Lei 8.069 – O ECA.

conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os **direitos e deveres** individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Lei 8,069/90, art. 6º, grifos meu). Com isso, percebe-se que ao contrário do que se acredita e propaga, o Estatuto trata tanto de direitos quanto de deveres e prevê um atendimento específico a cada realidade, seja de proteção ou punição.

Muitos estudiosos e especialistas, na área do atendimento à criança e o adolescente, consideram o ECA uma “legislação avançada na proteção dos direitos das crianças e adolescentes” (MELLO, 2008, p.130).

Contudo, é importante saber que antes da criação da lei 8069/90 (o ECA) outras leis específicas para o atendimento à crianças e adolescentes, que cometiam atos infracionais, existiram no Brasil. Embora, causadoras de polêmicas e controvérsias, consideradas excludentes, as leis destinadas aos menores de idade no Brasil foram importantes e um marco para sua época, como também abriram caminhos para novas discussões e mudanças voltadas ao público infanto-juvenil. Vejamos a seguir.

2.1.1 Esboço histórico da legislação brasileira destinada ao público infanto-juvenil: considerações e reflexões

Podemos dizer que ao longo da história as legislações destinadas aos menores de 18 anos passaram por três concepções, tanto jurídicas como ideológicas: A concepção do Direito penal do menor (configurava a primeira legislação); a da Situação irregular (configurava a segunda legislação) e a da Proteção Integral (configura a legislação em vigência). Entenderemos esses conceitos com a apresentação das legislações infanto-juvenis existentes no Brasil e de seus objetos de atendimento, expostos a seguir.

A saber, a primeira legislação brasileira, específica para menores de 18 anos, é de 1927, a chamada “Doutrina do direito penal do menor”²³. A lei foi instituída

²³ Instituída pelo Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927.

graças ao trabalho do juiz Mello Mattos²⁴, o primeiro magistrado especializado nesse tema na América Latina.

No Brasil, até meados do século XX os menores abandonados e infratores eram, indistintamente, apreendidos nas ruas e levados a abrigos de triagem.

O contexto social da época estava sob a vigência do primeiro Código Civil Brasileiro que cuidava preferencialmente dos “brancos e proprietários”. Já, o Código penal era destinado, preferencialmente, aos “pobres e pretos” (ARAÚJO; COUTINHO, 2008). Assim, prevalecia na legislação da época uma ideologia excludente, preconceituosa e segregadora.

Havia, então, no início do século XX uma grande preocupação da sociedade com a criminalidade juvenil, fato agravado pela extinção da então “roda dos expostos”²⁵. Assim, crianças e adolescentes pobres e abandonados tornaram-se um problema para a sociedade, antes escondidos pela existência da roda dos expostos.

Os relatos da época já registravam a perplexidade das elites para com o ‘problema do menor’. O contexto era de limpeza da paisagem para saúde do sonho dourado de nossas elites europeizadas. Era necessário eliminar os fétidos cortiços e esgotos que corriam pelas ruas. Era necessário controlar as epidemias e dar novos ares ao Rio de Janeiro com a derrubada do Morro do Castelo, reprimindo “capoeiras” e “vadios” improdutivos e limpando a paisagem da nódoa de crianças pobres, entregues à mendicância ou à delinquência (ARAÚJO; COUTINHO, 2008 – grifos dos autores)²⁶

Neste contexto, acreditava-se que “por detrás do pequeno delito se ocultaria a monstruosidade. Havia uma perspectiva higienista, com o viés da eugenia”. Desse modo, “unem-se a pedagogia, a puericultura e a ciência jurídica para atacar o problema, tido como ameaçador aos destinos da nação: ‘o problema do menor’” (ARAÚJO; COUTINHO, 2008, grifos dos autores).

²⁴ José Cândido de Albuquerque Mello Mattos (1864-1934), jurista que alcançou grande destaque no meio político e intelectual de sua época. Foi o primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina e autor do Código de Menores implementado a partir de 1927.

²⁵ A Roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido em uma parede, de forma que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante “rodava” o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro. Uma característica importante deste mecanismo era a preservação da identidade do depositante. (COUTO; MELO, 1998, p. 22-23).

²⁶ Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/10879/80-anos-do-codigo-de-menores>> Acesso em 7 de abril de 2018.

Ao espelho da sociedade da época também “nasciam” as leis. Para Araújo e Coutinho, 2008:

A lei que instrumentaliza um princípio, inoculada no ordenamento, "contamina" com o bem as leis circunvizinhas. Por isso é que se estabelece, em torno de cada palavra, um verdadeiro campo de batalha, mais que técnica, ideológica, tanto no momento em que as leis são redigidas quanto no passo em que a hermenêutica as transporta à realidade concreta (ARAÚJO; COUTINHO, 2008).

Assim, em meio a esse contexto surgiu o primeiro Código de Menores, calcado em um discurso higienista, de cunho nacionalista e filantrópico e cheio de contradições socioculturais.

Em seu Capítulo I da Parte Geral, Art. 1º, era especificado o objeto de atendimento da Lei, sendo: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”²⁷. Essa era uma lei assistencialista que tinha o juiz como interventor e figura principal. Uma lei que não se preocupava com uma política para a infância, focava-se apenas no controle da “ordem pública”. Era uma lei não protetiva, orientada pelo viés assistencialista, regulador e repressor. A preocupação principal era “a limpeza social” e poder “transformar os delinquentes em “dóceis e úteis” (COUTO; MELO, 1998, p. 29).

No entanto, não podemos pensar e interpretar uma lei (nem mesmo julgá-la) deslocada de seu contexto, pois “a consciência da fase de desenvolvimento de nossos tempos e do fato de que ela está em contradição com outras concepções de outros tempos” (GRAMSCI, 1986, p. 13).

Ao considerarmos o contexto sociohistórico da época (uma sociedade autoritária, excludente e patriarcal) e a situação jurídica que estavam submetidos crianças e adolescentes até então²⁸ (no caso, os abandonados e delinquentes), pode-se declarar que a lei, embora controversa, foi um marco para a época e abriu caminhos para as discussões e mudanças futuras a respeito da necessidade de pensar políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes.

²⁷ BRASIL. *Código de Menores*: Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927, p. 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm >. Acesso em 9 de set. de 2017.

²⁸ Até início do século XX, ou seja, antes do primeiro Código de Menor, as punições à criança e adolescentes infratores eram estabelecidas de acordo com o Código Penal, desse modo ficavam nas cadeias públicas e presídios junto com os adultos.

Posteriormente, em 1964 com a chegada do regime militar, foi criada a FUNABEM, que estabelecia a política nacional de bem-estar do menor e, com ela, foram criadas as Fundações Estaduais de Bem-estar do menor, as chamadas FEBEMs²⁹. Instituições de caráter repressivo, disciplinador (militarizado) e que retratava os problemas do sistema penitenciário.

Então, em 1979, sob os parâmetros do regime militar, foi promulgada a Lei 6697/79, o novo Código de Menores, lei conhecida como a Doutrina da Situação Irregular. Esta lei que antecedeu ao ECA era regida por concepções bem diferentes e, com isso, determinações legais e ideológicas também distintas do Estatuto hoje vigente.

O Código de Menores trazia no texto do seu artigo primeiro a seguinte afirmação: “Este código dispõe sobre a assistência, proteção e vigilância a menores até dezoito anos de idade que se encontrem em situação irregular”. Foi em razão desse artigo que a lei era conhecida como a “Doutrina da Situação Irregular”. Para definir quais menores estariam em “situação irregular” e, assim, sob as determinações da lei, o Código de Menores, em seu art. 2º, definia as situações que configuravam a irregularidade da situação do menor, sendo o:

I- privado de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta de omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II – vítimas de maus-tratos ou castigos imoderados impostos por pais ou responsável; (...); V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI- autor de infração penal.

Assim, por exemplo, consideravam-se em situação irregular os menores abandonados, vítimas de maus-tratos, miseráveis, além dos infratores. O termo “menor” também era usado de forma pejorativa, destinado à marginalidade e pobreza, já o termo criança, no entanto, era relacionado aos filhos das famílias consideradas de boa posição e conduta social.

Os juízes eram autorizados pelo Código de Menores a internarem crianças e adolescentes em “situação irregular”, sendo, inclusive, a carência enquadrada nessa situação, como exposto. O Código de Menor implementou o poder de intervenção do

²⁹ Como é de conhecimento, as FEBEMs foram reveladas como instituições com ações nem sempre adequadas ao atendimento de crianças e adolescentes, havendo práticas de maus tratos e até mesmo de torturas.

Estado sobre as famílias, assim, era comum em sua vigência a destituição do pátrio poder. Nessa vertente, o Estado tinha o poder de recolher a criança ou adolescente em “situação irregular” e interná-las de forma temporária ou até a sua maioridade, ou, até mesmo, destinar a tutela à outra família. Essas eram decisões que dependiam apenas do juiz responsável³⁰.

Com as reflexões, é evidenciado que o Código de Menores, tanto o primeiro como o segundo, entre outros problemas, era uma lei que não se destinava a todas as crianças e adolescentes, era para alguns, ou seja, uma lei específica para atender menores abandonados, carentes e infratores. Não havia, desse modo, uma distinção entre vítimas do abandono e da pobreza e infratores, todos se inseriam na “situação irregular” e, assim, eram apartados do convívio social e levados ao sistema de “recolhimento institucional” vigente. Isso corroborou com o avanço da política de internatos que mais se assemelhavam a prisões.

Foi então, após anos de mobilizações e debates sobre a necessidade de mudanças na legislação para crianças e adolescentes (com a participação da sociedade, inclusive de crianças e adolescentes de todo país), que em 1990 foi promulgada uma nova lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. Instituído em um contexto de redemocratização do país, a nova lei modificou totalmente a forma de atendimento às crianças e adolescentes até então vigente. A começar, por seu artigo primeiro que estabelece: “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”, ou seja, preconiza o atendimento à todas as crianças e adolescentes. Assim, o estatuto trouxe a doutrina da proteção integral. Sua formulação foi possibilitada com a Constituição Federal de 1988, tendo como base o artigo 227 da CF e o amparo do artigo 228 que garante inimizabilidade aos menores de dezoito anos de idade, “estando os mesmos sujeitos às normas da legislação especial”.

O ECA trouxe à criança e ao adolescente a condição de sujeitos de direitos, sendo considerados pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, objetivando a garantia dos direitos fundamentais à criança e ao adolescente, como: saúde, educação, esporte, lazer, profissionalização, dignidade, liberdade, respeito, convivência familiar e comunitária (conforme exposto em seu Artigo 4º).

³⁰ Foi uma época de muita recorrência de “adoções”, sendo grande parte dessas adoções arbitrária e irregular. Com isso, muitas crianças e adolescentes foram apartadas de suas famílias sem justificativa e razão fundadas.

Desse modo, enquanto no Código de Menores, tínhamos uma lei de caráter assistencialista que delegava ao estado a responsabilidade de “cuidar” de crianças e adolescentes, no caso “em situação irregular”, ou seja, os que estavam à margem da sociedade; no Estatuto a responsabilidade do atendimento às crianças e adolescentes (todos) é função da família, do estado, da sociedade.

Uma mudança carregada de significados que também ocorreu com a promulgação do ECA, foi a substituição do termo “menor”, utilizado na vigência do Código de Menores, para o termo adolescente, utilizado a partir do ECA. Embora, pareça apenas uma mudança terminológica, não o é, pois muda totalmente o sentido da classificação ideológica que carrega os dois termos, ou seja, há um processo de mudança não só terminológica, mas sobre tudo semântica. Busca-se “desfazer estereótipos criados a partir da associação entre menor, crime e delinquência” (MIRAGLIA, 2005, p. 84).

Nesse sentido, o termo “menor” traz uma carga pejorativa e não se destina a todas as crianças e adolescente, mas àqueles que estão à margem da sociedade, como evidenciamos anteriormente, diferente do termo adolescente.

Assim, para Silva (2005), “O ECA não foi uma dádiva do Estado, mas uma vitória da sociedade civil” (SILVA, 2005, p. 36).

Para compreender melhor as questões que envolvem as duas leis, vejamos na representação do quadro³¹ a seguir uma comparação entre elas.

Quadro 4 – Comparando Parâmetros Legais (organizado pela pesquisadora)

<p>CÓDIGO DE MENORES (Lei 6697/79) – A doutrina da situação irregular do menor</p>	<p>ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8069/90) – A doutrina da proteção integral</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entendia-se por situação irregular o "menor abandonado, carente e infrator"; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e em condição peculiar de

³¹ O quadro comparativo entre as leis 6.697/79 (o código de menores) e 8.069/90 (o ECA), foi produzido tomando como referência, além do estudo das leis, o artigo: “Código de Menores x ECA: Mudanças de Paradigmas”, de Ana Sílvia Ariza de Souza, psicóloga e mestre em Psicologia Social pela PUC-SP.

Disponível em <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/codigo-de-menores-x-eca-mudancas-de-paradigmas/> Acesso em 03/09/2017.

<ul style="list-style-type: none"> • No Código de Menores, havia um caráter discriminatório, que associava a pobreza à "delinquência"; • Via-se os mais pobres como se tivessem um comportamento desviante e uma certa "tendência natural à desordem". Portanto, inaptos a conviver em sociedade. • Encobria e desconsiderava as reais causas das dificuldades vividas por esse público, a enorme desigualdade de renda e a falta de alternativas de vida; • O Código de Menor funcionava como instrumento de controle, transferindo para o Estado a tutela dos "menores irregulares ou inadaptados", justificando as ações dos aparelhos repressivos. 	<p>desenvolvimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabiliza toda sociedade pela criação das condições necessárias ao cumprimento do novo direito; • Mudança na referência nominal, trazendo a diferença de paradigma. A expressão "menor" é substituída por "criança ou adolescente" para negar o conceito de incapacidade na infância. • Considera a criança e o adolescente como seres sócio históricos que não apenas reagem às determinações sociais, mas também são sujeitos de ações; • Implanta um Sistema socioeducativo, diferente do Sistema Penal por ter caráter retributivo, de recomposição da cidadania e de garantia de direitos. Não tem caráter impunitivo, atua com a responsabilização dos atos, por meio das medidas socioeducativas.
--	--

Em comparação com as leis anteriores (os Códigos de Menores), é inegável os avanços contidos na lei atual (o ECA). Contudo, sabe-se que ainda são necessários muito mais para que a implementação do Estatuto se concretize. Pois, a promulgação de uma lei, por si só, não garante a sua efetivação. Muitos empecilhos de cunho político, sociais, ideológicos, orçamentários, etc, ainda fazem com que a lei seja limitada e não alcance todos os seus propósitos. Talvez, o que a sociedade não perceba, é que o problema do atendimento socioeducativo muitas vezes não esta na lei que o rege, mas na forma de concretização ou não desta lei. Também entendemos que, em alguns casos, há necessidade de atualizações das leis

vigentes, desde que, tais mudanças, sejam embasadas e fundamentadas nas transformações sociais e na preservação da dignidade humana.

Para aqueles que conhecem ou buscam conhecer as leis que amparam ou ampararam o atendimento aos menores de idade no Brasil, é notório que a atual lei trouxe muitos avanços no tratamento aos direitos e deveres de crianças e adolescentes. No entanto, ainda é preciso desconstruir ideologias, superar o senso comum e buscar um discurso que se materialize nas ações de efetivação legal e social da socioeducação. Ir além da ideologia da punição pela punição, ou seja, concretizar os propósitos e objetivos do Estatuto da Criança e do Adolescente, fundamentando a busca da recuperação e inserção humana, cultural e social dos adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e, não mais, como sujeitos de mera intervenção jurídico-social.

Com todo o exposto, acredita-se que a Análise Crítica do Discurso pode trazer novos olhares à realidade socioeducativa, trazendo sua contribuição linguístico discursiva, pois, como já evidenciado, a linguagem também é uma forma de reação e transformação social.

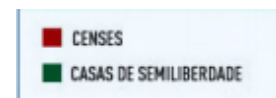
2.2 O CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO PARANÁ E A CARACTERIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Atualmente, o Estado do Paraná possui dezoito Centros de Socioeducação, denominados CENSE, para atendimento de medida socioeducativa de internação e oito Casas de Semiliberdade, totalizando 1032 vagas, subdivididas em três regiões, como se evidencia no mapa:

Figura 3: Mapa - Cobertura da rede de atendimento socioeducativo do Paraná



Fonte: Relatório DEASE- 2015³²



No atendimento socioeducativo, a internação constitui a aplicação da medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios que regem o atendimento socioeducativo. O regime de semiliberdade se refere à medida restritiva de liberdade, aplicado nas Casas de Semiliberdade.

Segundo dados³³ do DEASE Paraná (Departamento de Atendimento Socioeducativo), órgão ligado à Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos – SEJU, a maioria dos atendimentos se destina a adolescente do sexo masculino. Os atendimentos correspondem a mais de noventa por cento.

No ano de referência para o levantamento desses dados, foi atendido um total de 936 (novecentos e trinta e seis) adolescentes³⁴. Sendo, 439 (quatrocentos e trinta

³² O relatório encontra-se no site: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/relatorio_dease_2015.pdf

³³ Esses dados tem como referência o ano de 2015.

³⁴ Quanto aos dados nacionais sobre o atendimento socioeducativo, em 2015 havia no Brasil 26.868 adolescentes e jovens cumprindo medidas socioeducativas em unidades de restrição e privação de liberdade. As principais causas de internação são o roubo e o tráfico. Vinculado ao crime de

e nove) que se declaravam de cor parda, 354 (trezentos e cinquenta e quatro) branca, 113 (cento e treze) negra, 1(um) indígena e 29 (vinte nove) adolescentes não declararam sua cor. No total de atendidos havia um adolescente estrangeiro e nove naturalizados.

Em relação a idade, os adolescentes atendidos tinham de 14 a 20 anos, sendo a maioria entre 16 e 17 anos (26,60% com 16 e, 35,79% com 17). Dos 936 atendidos, 154 eram reinternação, ou seja, 16,45%.

Quanto ao contexto econômico que os envolvia, a maioria (52,88%) apresentava uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e 5,45% nem renda familiar possuía. Com isso, percebe-se que a grande parte dos adolescentes atendidos na socioeducação está inserida em classes menos favorecidas da sociedade.

No que diz respeito a escolarização dos adolescentes, constatou-se que a maioria era alfabetizado (872), no entanto 50,75% estavam fora da escola³⁵ e não tinham nem concluído o ensino fundamental. Ou seja, embora alfabetizados, a escolarização dos adolescentes era sempre baixa para sua faixa etária.

Quanto à questão educacional escolar, os adolescentes que estão sendo atendidos na socioeducação (em regime de internação), são inseridos no Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas, o PROEDUSE. A escolarização, nesse programa, é ofertada por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que está centrada em três eixos: cultura, trabalho e tempo. Desse modo, a escolarização na socioeducação está vinculada ao departamento de educação de jovens e adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DEJA/SEED), ocorrendo, assim, a parceria entre a DEJA/SEED e o departamento de atendimento socioeducativo (DEASE/SEJU). Essa parceria, entre os dois departamentos estaduais, visa o atendimento educacional previsto na legislação.

Compreende-se que educar também é um processo de humanização. Assim, concebe-se que a educação é capaz de contribuir com a transformação humana desses sujeitos, pelo compromisso com o crescimento emocional, intelectual e moral

homicídio havia cerca de 10% (2.788) dos adolescentes e jovens atendidos. Esses dados fazem parte do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), divulgado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos (SNDCA/MDH) em: <http://www.mdh.gov.br/sdh/noticias/2018/janeiro/divulgado-levantamento-anual-do-sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo> - (acesso em maio de 2018).

³⁵ A evasão escolar também se confirmou com os adolescentes entrevistados, apresentando uma porcentagem ainda maior, pois dos dez que participaram da pesquisa, oito estavam fora da escola e apenas um tinha concluído o Ensino Fundamental.

que se deve ter com os educandos (como objetiva a LDB 9394/96). Nesse sentido, o processo educacional da EJA em que os adolescentes estão submetidos, busca tanto a obtenção da escolarização básica através da apreensão/compreensão dos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais, como também possibilitar caminhos para o desenvolvimento de conhecimentos e valores, hábitos e atitudes que contribuam para que esses sujeitos ingressem no mundo do trabalho. A questão do acesso à educação profissional, também prevista na legislação, como já referimos, deve também estar sendo oportunizada para os adolescentes em atendimento socioeducativo, podendo haver até mesmo uma parceria entre essas duas modalidades educacionais³⁶.

Outra questão que constatamos no estudo sobre os adolescentes em conflito com a lei, atendidos no Estado do Paraná, é que o uso de drogas também é algo presente em suas vidas e o envolvimento com o tráfico é uma das principais infrações cometidas pelos internos, seguido do roubo.

Em suma, no Paraná, a realidade dos adolescentes que cometeram ato infracional e que passam pelo atendimento socioeducativo, perpassa pela baixa condição social, em sua maioria, o contato muito cedo com o mundo das drogas e a pouca escolarização, sendo que a maioria no momento da apreensão já não frequentava mais a escola.

Nota-se, por meio dos dados analisados, que o contexto da maioria dos adolescentes atendidos reflete uma realidade que apresenta o abandono intelectual, condições de vida precária (muitos direitos violados) e a inserção muito cedo no mundo das contravenções.

Calcados, então, em uma teoria de análise de cunho sociodiscursivo, que defende a investigação de questões sociais que se evidenciam no meio linguístico/discursivo, que entende o discurso como prática linguística e social, ou seja, concebe que os sujeitos se apresentam em seu discurso através de suas escolhas linguísticas e, assim, evidenciam suas crenças, atitudes, sua história, ideologias, as relações e interações que se estabelecem, etc., é que se dá nossa investigação teórico analítica. Nessa perspectiva, defende-se ser fundamental a

³⁶ Essas considerações sobre a questão educacional no contexto institucional de atendimento socioeducativo estão alicerçadas também em meu conhecimento teórico e de campo que foram oportunizados em minha atuação como pedagoga em uma instituição de atendimento socioeducativo de privação de liberdade no ano de 2012.

busca de novos paradigmas e, dessa forma, da mudança social, como é defendido pela ACD.

2.2.1 Os adolescentes participantes da pesquisa

Participou da pesquisa um total de dez adolescentes (todos do sexo masculino) que cumpriam medida socioeducativa no CENSE de Maringá³⁷.

Este estudo teórico e de campo que lançou mão da coleta dos relatos dos adolescentes, por meio de um questionário³⁸ estruturado respondido por eles, sobre vários aspectos sociais vividos (questões explicitadas no próximo capítulo), também considera a importância de compreender os significados da vida social não apenas pelo olhar de algumas categorias da sociedade, mas a partir do ponto de vista do próprio envolvido no contexto social considerado.

Sendo assim, após explicitar aos adolescentes os objetivos e os caminhos da pesquisa, elencando todo o processo que envolve um estudo assim, como por exemplo: discorrendo sobre o projeto de pesquisa, sobre o curso de mestrado e a área de estudos ao qual representava, o que é uma pesquisa científica, quem poderia ter acesso a ela e que contribuições poderia oportunizar esse estudo, expondo também o porquê da escolha da temática, a intenção de dar voz a eles, enfim, após toda explanação e do aceite desses sujeitos, deu-se o início a coleta do questionário³⁹.

Os participantes que concordaram em fazer parte da pesquisa, também foram orientados que ao responderem o questionário, o fizesse se identificando apenas com as iniciais do nome, para salvaguardar as suas identidades, conforme preconiza o Artigo 17 do capítulo II do ECA (BRASIL, 2012). Assim, apresentamos no quadro a seguir os adolescentes participantes desse estudo, bem como alguns referenciais que dizem respeito a eles, visando uma melhor caracterização de sua realidade.

³⁷ A unidade de atendimento socioeducativo de Maringá (o CENSE) atende apenas adolescentes do sexo masculino, por esta razão não temos meninas participando da pesquisa.

³⁸ O questionário utilizado para a presente pesquisa encontra-se no apêndice deste trabalho.

³⁹ O contato com os adolescentes ocorreram todos no ano de 2016. A coleta do questionário foi realizada em grupos de dois ou três adolescentes. Com isso, o processo foi explicado e aceito por cada um de acordo com o grupo que se encontrava. Apenas um interno dos quais entrei em contato não aceitou participar. Sendo respeitado em sua decisão, não estando, desse modo, entre os participantes.

Quadro 5 – Os Adolescentes Participantes da Pesquisa⁴⁰

SUJEITOS	IDADE	ESCOLARIZAÇÃO	REINTERNAÇÃO
V.S.S.	16	9º ANO	SIM
C.H.	16	6º ANO	SIM
M.G.P.S.	16	6º ANO	NÃO ⁴¹
I.V.	17	7º ANO	NÃO
C.K.C.D.L.	17	9º ANO	NÃO
E.B.N.	17	9º ANO	NÃO ⁴²
F.M.P.	18	8º ANO	SIM
R.R.A.D.Y	18	2º ANO – E.M.	NÃO ⁴³
L.V.D.F.	18	1º ANO – E.M.	NÃO ⁴⁴
F.C.	18	7º ANO	SIM

Com o exposto, caracterizamos cada adolescente de forma geral sem os expor, respeitando, assim, as normas legais que os amparam. Ao mesmo tempo, possibilitamos uma melhor compreensão da realidade de cada sujeito envolvido na pesquisa, podendo, dessa forma, deixar o estudo mais evidenciado no que tange a alguns aspectos da especificidade vivida por cada um.

Com relação ao ato infracional cometido pelos adolescentes participantes, este estudo sendo da área da linguagem e não um estudo jurídico, especificamente um estudo do discurso, não se considerou relevante, para os objetivos aqui propostos, levantar essa questão. Nosso interesse, como já evidenciado, são pelas questões de cunho socioideológico que envolve a construção/representação de sua identidade apresentada no discurso. Por isso, não se fez necessário apresentar aqui quais atos foram cometidos pelos adolescentes.

Depois dessa contextualização, passaremos ao capítulo metodológico do presente estudo.

⁴⁰ Para que a pesquisa com os adolescentes fosse viabilizada foram realizados todos os trâmites necessários junto ao comitê de ética da Universidade, sendo o processo aprovado com o número CAAE 56938216.5.0000.0104

⁴¹ O adolescente já cumpriu outras medidas socioeducativas antes da internação.

⁴² Embora não seja reinternação, o adolescente já cumpriu medida socioeducativa sem privação de liberdade.

⁴³ Já cumpriu medidas socioeducativas antes, sem privação de liberdade.

⁴⁴ Já cumpriu medida socioeducativa, sem privação de liberdade.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, dividido em quatro seções, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A primeira seção trata da escolha da temática. A segunda seção aponta o caminho percorrido pela pesquisadora para que a presente investigação se tornasse possível. A terceira expõe a metodologia de realização do trabalho de campo e como se chegou à formalização do *corpus*. Por fim, a quarta seção, apresenta e justifica a abordagem escolhida.

3.1 HISTÓRICO DA SELEÇÃO DA TEMÁTICA

No atual cenário brasileiro é crescente a preocupação com o fenômeno da violência. Emerge no imaginário social a criação de grupos considerados potencialmente perigosos. Em especial, temos os adolescentes e jovens de periferia e de classes menos favorecidas como alguns desses sujeitos que compõem tais grupos. Tal propagação ideológica vem gerando diversas discussões, muitas delas polêmicas, como: a redução da maioria penal, mudança no ECA e diversas discussões a respeito de como “punir adequadamente” o adolescente infrator.

Assim, a temática do adolescente em conflito com a lei vem sendo debatida sistematicamente nos dias de hoje. Destaca-se a mídia como um dos principais atores de propagação dessa temática em meio a população em geral. Desse modo, tais discussões que perpassaram os campos midiáticos se consolidaram em outros campos sociais, como na política, por exemplo, e em grupos sociais diversos, gerando debates e polêmicas a respeito do adolescente infrator.

Nota-se normalmente a individualização ou a naturalização da questão da criminalidade, minimizando o contexto sociohistórico e o papel das políticas públicas nesse processo. São discussões e debates geralmente produtores de subjetividades punitivas e castigadoras. Percebe-se que se fala muito sobre o adolescente, mas ele pouco ou quase nunca é ouvido, nem tão pouco há uma preocupação com a condição sociocultural que está envolto.

Com isso, o imaginário social produzido em torno do adolescente, juntamente com uma experiência de trabalho que tive em um centro de socioeducação no estado do Paraná, onde trabalhei como coordenadora pedagógica no espaço escolar inserido na instituição socioeducativa, instigou-me à escolha da temática deste estudo.

Foram apenas três meses na instituição, mas o contato com os adolescentes e a oportunidade de conhecer algumas realidades sociais da qual estavam imersos, me trouxe novos paradigmas a respeito desses sujeitos sociais, que vão muito além da propagação midiática e de senso comum. Na ocasião, também foi possível confrontar os aspectos teóricos e práticos do processo socioeducativo, bem como da própria realidade do adolescente em conflito com a lei, entendendo melhor o contexto que o envolvia.

Houve, então, a possibilidade de entender melhor a relação legal e social do processo socioeducativo. Desse modo, levou-me a questionar e analisar certas ideologias propagadas na sociedade a respeito desses sujeitos.

Acreditamos ser por meio dos discursos propagados que se percebem as questões ideológicas que afetam de forma direta ou indireta os sujeitos sociais em foco, quais sejam, os adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, compreendemos que as formações ideológicas relativas aos discursos que circulam acerca desses sujeitos podem agir como um aporte formador e/ou transformador em suas vidas. Sendo assim, os discursos devem ser analisados no confronto com a realidade vivida pelos sujeitos em questão.

Diante disso, percebe-se a importância de pensarmos também o discurso do adolescente nesse contexto. Argumenta-se sobre ele, mas não com ele. E seus argumentos, o que pensa sobre a sociedade, a família, sua situação social, o que pensa sobre a medida socioeducativa a qual lhe foi aplicada, sobre si enquanto sujeito social, enfim, são considerações importantes para serem analisadas e por meio desses questionamentos pretende-se desvelar aspectos sociais e ideológicos do discurso do próprio adolescente.

3.2 PERCURSOS NECESSÁRIOS PARA INICIAR A PESQUISA

A pesquisa, antes de tudo, pauta-se em uma ciência implicada na responsabilidade ética e estética, centrada na produção de conhecimentos e preocupada com caminhos que possibilitem entendimentos de problematizações relativos à temática em questão. Assim, movida pelas inquietações do tema deste estudo e considerando o nosso objetivo geral: conduzir estudo teórico-discursivo e analítico sobre a construção/representação identitária do adolescente em conflito com a lei, visando a análise e compreensão da constituição socioideológica do seu discurso, iniciamos os primeiros passos.

O caminho inicial percorrido para viabilizar a pesquisa não foi um processo simples. Torná-la possível demandou trabalho, dedicação, insistência. Trabalho e dedicação para elaborar diversos documentos necessários para conseguir a devida autorização para adentrar a instituição de atendimento socioeducativo. Inclui-se nestes trâmites também todo o processo de autorização exigido pelo conselho de ética da universidade para se realizar a pesquisa com seres humanos, um processo cheio de detalhes e exigências que demandou tempo e dedicação para cumprir as minúcias exigidas até sua devida autorização⁴⁵.

A princípio, para obter o material necessário para compor o *corpus* deste estudo, cuja temática envolve a análise de como o adolescente em conflito com a lei pensa sobre si e sobre a sociedade, de que modo as práticas sociais influenciam em seu discurso e como ele reproduz as práticas socioideológicas, foi pensado na coleta de entrevista com aqueles que estavam em atendimento socioeducativo em liberdade assistida. Esta é uma medida socioeducativa estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (o ECA) aos adolescentes autores de atos infracionais. Ela é uma medida não privativa de liberdade, sendo aplicada em um sistema institucional aberto. O órgão procurado, responsável pela execução desta medida está ligado ao poder municipal. Porém, infelizmente, mesmo com fundamentação e documentação adequada, não recebemos autorização da responsável direta do setor socioeducativo municipal (ligada a Secretaria de Assistência Social, SASC) para realizar as entrevistas com os adolescentes atendidos.

⁴⁵ Parecer: número 1.629.090 - aprovado pelo CEP – Conselho de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Apesar da negativa, não desistimos. Foi, então, que se buscou, para conseguir realizar o estudo pretendido, uma instituição que atendia adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade, situada no município de Maringá, o CENSE (Centro de Socioeducação), que tem como responsável para a efetivação da medida socioeducativa órgãos ligados ao poder estadual.

Sendo assim, se fez necessário um novo trâmite para que a realização da pesquisa fosse possível. Outro processo, um pouco mais demorado e burocrático foi iniciado, no entanto, um processo muito mais acolhedor e com perspectivas positivas. Então, depois de seis meses nesta segunda tentativa, recebemos a resposta, desta vez autorizando a pesquisa com os adolescentes internos da unidade socioeducativa de Maringá.

A partir da autorização iniciaram-se os contatos com os responsáveis técnicos da instituição, intermediado pela pedagoga da unidade, que se mostrou sempre solícita a atender tudo que nos foi autorizado pela SEJU (Secretaria de Justiça do estado), viabilizando tudo o que era necessário para a realização da presente pesquisa, culminando na construção do *corpus* pretendido, além de estudos de alguns documentos disponibilizados pela instituição.

3.3 O TRABALHO DE CAMPO E A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

Visando o objetivo geral da nossa pesquisa, já citado anteriormente, para a construção do *corpus* foi preciso delimitar como seria o processo de coleta de dados das enunciações dos adolescentes em conflito com a lei, ou seja, a materialidade discursiva necessária para a análise. Com isso, além de estabelecer os atores sociais, objeto da pesquisa, delimitou-se o número de participantes e a forma de coleta. Esse foi um princípio necessário, haja vista tratar-se de um público em situação complexa (adolescentes em privação de liberdade) que impossibilitaria uma coleta muito extensa em termos quantitativos e de tempo prolongado, já que há várias questões legais que envolvem o atendimento socioeducativo e demais questões normativas da instituição.

No que se refere à realização da pesquisa em si, também havia uma delimitação necessária no tempo previsto para o estudo. Estabelecemos, desse

modo, uma pesquisa qualitativa interpretativa⁴⁶ para desenvolvimento do estudo, haja vista ser essa abordagem mais adequada para os objetivos e os caminhos teóricos preconizados.

A princípio se pensou em entrevistas (orais) individuais com questões relacionadas à experiência familiar e social do adolescente e suas perspectivas de vivência futura. No entanto, diante da realidade ocorrida no percurso da pesquisa, bem como, da realidade dos sujeitos envolvidos, foi necessário algumas adequações, incluindo mudanças de métodos e técnicas de coleta.

Percebi essa necessidade nos primeiros contatos com a instituição e com o público alvo. Questionamentos como: Você não tem medo de estar aqui? Por que nós? Quem vai saber o que vamos dizer? Além de abrir um canal de interação com os adolescentes, abrindo os direcionamentos da pesquisa, também me fizeram repensar a forma de atendimento na coleta dos discursos, já que se evidenciou que a forma individual direta e oral poderia deixá-los inibidos para participar da pesquisa.

Então, optou-se pelo uso de questionário estruturado para ser respondido de forma escrita pelos adolescentes e não mais as entrevistas orais/individuais. Acredita-se que ao escrever ficariam mais à vontade, sem se sentirem pressionados ou envergonhados em propalar suas conclusões e opiniões a respeito dos assuntos elencados. Isso também facilitaria para não prejudicar a organização e as normas do CENSE na realização da pesquisa, pois com o questionário o tempo de coleta diminuiria e possibilitaria interagir com mais de um adolescente, não causando possíveis “desorganizações” em rotinas já estabelecidas pela instituição. Não poderíamos deixar de considerar que estávamos em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade, havendo toda uma rotina e especificidades que caracterizam tal atendimento.

Assim, a metodologia de construção do *corpus* se deu pelas seguintes ações:

- Escolha dos sujeitos e a quantidade de adolescentes envolvidos;
- Elaboração do material de coleta de dados, no caso a entrevista por meio de questionário estruturado (para ser respondido por escrito);
- Visita à instituição socioeducativa para organização com os responsáveis do cronograma para a realização da entrevista em forma de questionário e a seleção dos adolescentes (foram selecionados 10 adolescentes voluntários);

⁴⁶ Discorreremos na próxima seção as questões que envolvem a pesquisa qualitativa.

- Contato com os adolescentes voluntários e explanação dos procedimentos da pesquisa e seus objetivos;
- Aplicação do questionário (embora individuais, foram aplicados em grupos de 2 ou 3 adolescentes nos dias e horários estabelecidos de acordo com a organização e disponibilidade da unidade socioeducativa);
- Contato com os discursos dos adolescentes em atendimento socioeducativo contidos no plano individual de atendimento do adolescente, o PIA⁴⁷.

Para o trabalho de campo e o contato direto com os adolescentes, também se fez necessário alguns estudos anteriores para conhecer melhor a realidade da socioeducação, tornando a pesquisa mais ambientada e fundamentada. Assim, além dos referenciais teóricos essenciais selecionados, elencamos alguns documentos considerados relevantes para serem estudados para quem permeia pela realidade socioeducativa. São eles: O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei 12.594/12 que institui o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Também busquei informações relevantes sobre o atendimento socioeducativo no Paraná, disponibilizadas na página eletrônica do DEASE – Departamento de Atendimento Socioeducativo (como disposto no capítulo II – Contextualização da Socioeducação).

3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA QUALITATIVA

Como já relacionado no capítulo teórico, a análise está ancorada em uma perspectiva social crítica, nos valendo dos preceitos teóricos metodológicos fundamentados na ACD. Assim, temos como referência a pesquisa qualitativa que permite “*a Interpretação das realidades sociais*” (BAUER; GASKELL & ALLUM, IN: BAUER; GASKELL, 2002, p. 23).

O trabalho de análise linguístico-discursivo, aqui desenvolvido, considera as questões que envolvem a construção e constituição identitária e ideológica do adolescente em conflito com a lei, ou seja, sua representação social. Leva-se em

⁴⁷ O PIA é um documento elaborado pelos técnicos da instituição juntamente com o adolescente contendo formas de atendimentos que serão realizados com cada adolescente em processo de atendimento socioeducativo. Esse documento está previsto na lei do SINASE. Há um modelo nos anexos deste estudo.

consideração que mesmo falando a mesma língua, falamos diferente, dependendo de nossa posição social, história de vida e formação ideológica.

Assim sendo, a opção metodológica escolhida para este estudo envolve uma abordagem essencialmente qualitativa (descritiva e interpretativa), pois pode:

descrever a complexidade de determinados problemas, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2012, p.80)

Assim, esta pesquisa lança mão da abordagem metodológica qualitativa na área da linguagem e sociedade, sob a ótica da Análise do Discurso ligada às representações sociais.

Considera-se para a escolha, uma opção metodológica que permita perceber os aspectos interacional e social da linguagem. Com isso, objetiva-se com a análise qualitativa perpassar os aspectos estruturais e linguísticos do texto, permitindo, dessa forma, uma análise também voltada para as práticas sociais. No entanto, reconhecemos que mesmo esse tipo de pesquisa não está imune à subjetividade do sujeito pesquisador, pois, “na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado, existe um autor, um sujeito que decide os passos a serem dados” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

O estudo realizado por meio da pesquisa qualitativa envolve diretamente o pesquisador com os sujeitos dos discursos analisados. Pois o *corpus* escolhido, primeiramente foi construído, levando a pesquisadora à necessidade de contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Proporcionando-a, de certa forma, a entender o contexto da atual realidade do adolescente inserido em uma instituição socioeducativa.

Reconhecemos que em uma pesquisa qualitativa deve-se perceber a relevância de preconizar uma participação ativa dos sujeitos envolvidos, por isso muitas vezes é preciso repensar caminhos para que a participação seja mais efetiva e transcorra de forma mais natural e eficaz. A interação ocorrida, os conhecimentos expostos, dúvidas levantadas, as técnicas e métodos utilizados tornam a pesquisa mais significativa e evidencia um estudo de sentido e preocupações bilaterais.

Sabe-se que em uma abordagem qualitativa não há uma padronização, mas se caracteriza pelo princípio da adequação aos casos específicos, como ocorreu. Os métodos e técnicas pensados em uma pesquisa podem necessitar de adequações para atender melhor ao objeto de estudo, principalmente, em realidades mais peculiares e de grande responsabilidade, como é o caso de sujeitos em privação de liberdade e menores de idade. Desse modo, destaca-se a importância de considerar as perspectivas e a realidade de todos os participantes da pesquisa e não apenas do pesquisador para estabelecer os caminhos a serem trilhados.

Neste sentido, pensou-se na importância de conhecer como esse sujeito constrói/representa sua imagem e que fatores socioideológicos são identificados nesta construção, ou seja, analisa-se o *ethos* discursivo que compõe o discurso do adolescente em conflito com a lei e os fatores socioideológicos que influenciam essa construção.

E, como já referenciado e explicitado no capítulo teórico, nos alicerçamos para a análise linguístico-social do *corpus* que compõem este estudo, além de preceitos teóricos sobre o processo ideológico amparado pela teoria de Thompson (1995), as categorias embasadas em Halliday (1994) e reorganizadas por Fairclough (2001, 2003), os significados acional, identificacional e representacional da linguagem, e o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001), considerando na análise as macro e microcategorias, lembrando que como enunciado em Fairclough (2001) as microcategorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual se entrecruzam às macrocategorias de análise. O processo de análise também visa desvelar a construção/representação da imagem, ou seja, do *ethos* discursivo dos adolescentes participantes da pesquisa.

Acredita-se que a Análise Crítica do Discurso nos permite uma relação menos “ingênua” com a linguagem e a realidade sociocultural e, neste sentido, uma reflexão a respeito dos adolescentes envolvidos em atos infracionais é importante para que se compreendam alguns fenômenos que envolvem a criminalidade juvenil. Com isso, essa pesquisa, busca promover novos olhares e caminhos no entendimento da constituição sociodiscursiva do adolescente em conflito com a lei e, conseqüentemente, pensar sobre a sua formação e vivência social na contemporaneidade.

Em suma, a abordagem qualitativa por permitir a interação entre o pesquisador e o pesquisado, de certo modo, torna a pesquisa mais significativa,

deixando de ser algo simplesmente mecânico/técnico, com sentido apenas unilateral. Esta abordagem possibilita perceber a importância de todos os envolvidos no processo.

No próximo capítulo, então, nos debruçaremos no processo de análise e interpretação dos dados que compõe o *corpus* deste trabalho.

CAPÍTULO IV – A ANÁLISE CRÍTICA: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Se nascemos numa sociedade que nos ensina certos valores morais -justiça, igualdade, veracidade, generosidade, coragem, amizade, direito à felicidade - e, no entanto, impede a concretização deles porque está organizada e estruturada de modo a impedi-los, o reconhecimento da contradição entre o ideal e a realidade é o primeiro momento da liberdade e da vida ética como recusa da violência. O segundo momento é a busca de brechas pelas quais possa passar o possível, isto é, uma outra sociedade, que concretize no real aquilo que a nossa propõe no ideal...O terceiro momento é o da nossa decisão de agir e da escolha dos meios para a ação. O último momento da liberdade é a realização da ação para transformar um possível num real, uma possibilidade numa realidade (CHAUÍ, 1999, p.306).

Este capítulo apresenta duas seções. A primeira expõe as principais temáticas dispostas no questionário respondido pelos adolescentes e também apresenta alguns relatos levantados no documento elaborado em conjunto com o adolescente e a instituição socioeducativa, o chamado PIA (Plano Individual de Atendimento). A segunda seção traz a análise linguístico-discursiva do *corpus* apresentado, ancorada na teoria discursiva aqui preconizada, a ACD. Na interpretação dos dados são utilizadas as categorias embasadas em Halliday (1994) e reorganizadas por Fairclough (2001, 2003), os significados acional, identificacional e representacional da linguagem, bem como, o processo de constituição ideológica evidenciado nas argumentações expostas, conforme amparo da teoria de Thompson (1995) e a construção/representação identitária (a constituição do *ethos* discursivo) do adolescente em conflito com a lei, conforme subsidio teórico de Amossy (2014), Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2011) e Charaudeau (2006). Desse modo, nosso caminho analítico se baliza na teoria crítica do discurso ancorado no modelo tridimensional de discurso estabelecido por Fairclough (prática linguística, prática discursiva e prática social), nos conceitos de *ethos*, de ideologia e na mudança social.

4.1 QUESTÕES PRINCIPAIS DISPOSTAS NA PESQUISA

Para construir o *corpus* desta pesquisa linguístico-discursiva e possibilitar uma maior visibilidade dos sujeitos sociais escolhidos por meio de seus discursos, pensou-se em algumas temáticas relacionadas ao contexto social dos adolescentes, levando em consideração a sua situação peculiar.

Entre as questões respondidas pelos adolescentes participantes da pesquisa, estão indagações referentes a aspectos relativos à vivência familiar:

- Com quem moram?
- Se os pais vivem juntos? Quantos irmãos?
- Como é a relação familiar? (pessoas com quem mais convive; que considera mais importantes na sua vida; pessoas que são mais distantes - que possui mais distanciamento ou algum conflito)

Também foi questionado aos adolescentes sobre a relação social e suas percepções de vida. Para tanto, destacam algumas questões levantadas, como:

- Antes de frequentar a instituição socioeducativa, como era o convívio na escola, entre amigos e professores?
- E agora, como é seu convívio na escola, com professores, colegas e na instituição?
- O que você acha que a sociedade pensa sobre o adolescente em geral? E, sobre o adolescente infrator?
- O que você diria para a sociedade sobre o que é ser um adolescente?
- Como você vê o cumprimento da medida socioeducativa? (Foi justa, é importante, está te ajudando de alguma forma, por quê?)

Para levantar aspectos relativos à percepção de vida dos adolescentes, principalmente levando em consideração sua condição atual: um adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas; foi questionado situações que os fizessem pensar sobre visões do passado, presente e futuro. Sendo:

- Ao passado - O que pensavam sobre sua vida antes do cumprimento da medida socioeducativa.
- Presente – O que é importante para eles hoje.
- Futuro – Quais são as expectativas para o futuro, tem algum projeto para sua vida.

Outras questões que evidenciam possíveis intencionalidades ou perspectivas pós-medida socioeducativa também foram feitas. São elas:

- O que pretende fazer após o cumprimento da medida socioeducativa?
- Como você se imagina daqui a dez anos?

Uma questão mais indagadora que pretendia desvelar e/ou evidenciar mais claramente o *ethos* discursivo dos adolescentes causou, de certa forma, hesitação em alguns ao tentar responder e, até levou outros a não respondê-la. Apresentamos abaixo:

- Como você se descreve atualmente? (Quem é você enquanto adolescente/jovem, convivendo nesta sociedade atual?)

Uma particularidade encontrada na formação do *corpus* e, conseqüentemente, na consolidação discursiva dos sujeitos da pesquisa, se refere à característica da linguagem utilizada. Embora, optamos por questionário com respostas escritas, a maioria dos adolescentes representaram suas argumentações (escritas) com as características da linguagem oral. Podemos considerar que isso ocorre já que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2001, p. 37). Ou seja, a experiência textual dos adolescentes está embasada mais na prática da linguagem oral, além disso, há uma relação tênue entre alguns textos escritos com os orais dependendo da característica do gênero textual/discursivo. Como se sabe, embora o gênero discursivo utilizado tenha sido um questionário, ele foi apresentado com caráter de entrevista para os adolescentes. Juntando a relação textual e a experiência linguística dos adolescentes, tivemos como resultado um discurso escrito com característica do discurso falado. Isso, também pode ser justificado pelas questões de atraso e abandono escolar em que se encontravam os adolescentes

entrevistados. Tal realidade pode levar a casos de dificuldades de aprendizagem e resultar em pouca experiência com a linguagem escrita.

Desse modo, com a coleta das argumentações dos adolescentes entrevistados, produto dos questionamentos propostos, anteriormente descritos, resultou na construção do *corpus* e, assim, na realização da análise que está contida na seção 4.2 deste capítulo.

4.1.1 Algumas questões e considerações sobre o PIA – Plano Individual de Atendimento

Como já exposto, o PIA é o plano individual de atendimento elaborado para cada adolescente de forma participativa. Nesse sentido, é previsto na Lei 12.594/2012 (no SINASE), Art. 52, relatando que:

O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

A sua elaboração é de responsabilidade da equipe técnica⁴⁸ da unidade de atendimento socioeducativo, levando em consideração a participação do adolescente e de sua família, como prevê a legislação. Também é tomado por base relatórios e pareceres das equipes técnicas de todos os órgãos públicos, programas e entidades que lhes prestam atendimento ou orientação.

Sabe-se que cada sujeito é dotado de particularidades e especificidades, assim, as ações previstas no PIA devem considerar tais aspectos, sendo um plano construído tanto para o adolescente como com ele.

A lei do SINASE objetiva que na elaboração do documento todas as esferas envolvidas, isto é, a judicial, administrativa, pedagógica, de saúde, segurança, família e comunidade, levem em consideração a necessidade de perceber cada

⁴⁸ A equipe técnica dos Centros de Atendimento socioeducativo - CENSE que participam e acompanham o PIA do adolescente é composta pelo: Diretor, Diretor Assistente, pedagogo, psicólogo, Assistente social, Enfermeira, Terapeuta Ocupacional e dentista.

adolescente como um ser único, respeitando-o em sua singularidade, visando, assim, a concretização almejada do PIA.

Para tanto, é importante considerar que:

A ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo a articulação no acompanhamento. Portanto, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo (SINASE – Lei 12.594/2012)

Essas considerações sobre o PIA e sua execução, como preconiza a legislação, um plano que, por sua vez, contempla vários aspectos da vida do adolescente que precisam de atenção naquele momento, como: psicológico, social, pedagógico, de saúde física e mental, jurídico, além de evidenciarem os objetivos legais do documento, proporcionam uma maior oportunidade de concretização nos objetivos da socioeducação. Ou seja, por meio da responsabilização e participação desses adolescentes no próprio processo socioeducativo em que se encontram, propicia-se um espaço de reflexão para todos os envolvidos, principalmente para o adolescente que, quando respeitada a Lei, deixa de ser somente um ser passivo ao processo socioeducativo em que está inserido, já que esse instrumento de intervenção (o PIA) deve contemplar tal aspecto.

Sendo assim, para nosso estudo nos foram disponibilizados para análise partes de alguns PIA⁴⁹ dos adolescente participantes da pesquisa, a saber, o que tange aos objetivos declarados pelo adolescente. Esses objetivos incluem aspectos relacionados à sua saúde, família, escolarização, religião, esporte/lazer, cultura e trabalho.

Ao ter contato e analisar alguns dos PIA disponibilizados, percebemos, de forma geral, que as declarações dos adolescentes ali dispostas variam quanto ao processo almejado em cada objetivo. Alguns relatam seus objetivos de maneira mais intensa ou detalhada, outros são mais sucintos ou mais elementares, alguns, ainda,

⁴⁹ Por motivos jurídicos e administrativos não podemos ter acesso ao PIA do adolescente em toda sua íntegra. No entanto, como o estudo está voltado à prática discursiva do adolescente fomos contemplados com a parte que era do interesse da pesquisa e também tivemos acesso a uma modelo do documento em sua totalidade.

anseiam algo distante de sua atual realidade. Enfim, percebemos mais comprometimentos em uns e mais distanciamento em outros.

Podemos inferir, com base em nossos estudos teóricos, que isso se dá devido a questões relacionadas ao contexto de cada adolescente, isto é, a vivência sociohistórica de cada um, bem como ao processo ideológico e cultural que estão envoltos. Vejamos os exemplos de três adolescentes que relatam seus objetivos explicitados no seu PIA, para assim, evidenciar melhor o documento e os discursos propalados.

Exemplo 1 (um) - Objetivos declarados no PIA pelo adolescente "A"⁵⁰ (17 anos). Quanto a:

Quadro 6 – Relatos do PIA - adolescente "A"

Saúde	"Minha saúde ta boa no momento mais pode melhorar quero sair daqui e procurar uma melhora para minha vida não tive muitos problemas com drogas agora mais que nunca quero desenvolver totalmente".
Família	"Minha família é tudo que eu tenho, pretendo mudar de vida fazer escolhas novas boas, cuidar do meu filho não quero que ele siga meu exemplo, quero apagar essa faze e cuidar do meu filho e da minha mulher como eles merecem".
Escolarização	"Pretendo aqui dentro seguir até onde for possível e concluir o resto em liberdade. Porque o estudo é o único bem que ninguém pode nos tirar, no momento minha única opção é estudar e o primeiro passo para mudar minha vida".
Cursos/profissionalizante	"Qualquer curso que eu tiver oportunidade não tenho muito que escolher as oportunidades que aparecer vou ta me dedicando o máximo possível para adquirir mais aprendizado".
Religião	"Já fui na igreja pretendo ir de novo se eu tiver oportunidade vou tá indo com minha família"
Esporte/Lazer	"Gosto de jogar futebol, nadar, correr, ciclismo não tenho nenhum favorito gosto de esporte"
Cultura	"Gosto de ler, principalmente aqui dentro procuro ler bastante pra passar o tempo"
Trabalho	"Vou procurar um trabalho intermediário para me manter enquanto termino os estudos vou procurar uma posição melhor no mercado de trabalho".

⁵⁰ O adolescente do exemplo 1 (um) também declara em seu PIA que está arrependido e que foi a falta de emprego que o levou a este caminho para poder sustentar a família.

Exemplo 2 (dois): Objetivos declarados no PIA pelo adolescente “B” (16 anos) quanto a:

Quadro 7 – Relatos do PIA - adolescente “B”

Saúde	“arrumar o dente”
Família	“continuar bem com minha família”
Escolarização	“quero terminar o ensino médio”
Cursos/profissionalizante	“mecânica”
Religião	“continuar indo para a Igreja, religião Católica”
Esporte/Lazer	“jogar futebol, andar de skate”
Cultura	“fazer aula de música, continuar ouvindo rock”
Trabalho	“seviço administrativo, computação”

Exemplo 3 (três): Objetivos declarados no PIA pelo adolescente “C” (16 anos) quanto a:

Quadro 8 – Relatos do PIA - adolescente “C”

Saúde	“Hoje eu estou bem, quero continuar bem, quando sair quero cuidar da minha saúde e fazer algum tratamento contra drogas”
Família	“Quero passar o tempo mais perto da minha família, trazer coisas boas para eles em casa, cuidar melhor da minha mãe, da minha irmã e de todos”.
Escolarização	“Aqui dentro quero avançar o máximo que eu puder, estou estudando no CEBJA, sair lá fora dar continuidade em tudo, penso fazer uma faculdade e também alguma coisa que dê um futuro melhor”
Cursos/profissionalizante	“Estou fazendo curso de panificação, quero fazer outros, sair lá fora e fazer um de qualificação melhor em mecânica que melhore meu desempenho”
Religião	“Frequentava a igreja algumas vezes na rua, fazia catequese, quero continuar para fazer minha crisma”
Esporte/Lazer	“Gosto de todos os esportes, praticava futebol, já joguei fora de Maringá, quero voltar a treinar novamente quem sabe eu consiga uma oportunidade boa em algum time de futebol?”
	“Gosto de ir ao cinema, de ler, de ir ao teatro de comédia, acho interessante”

Cultura	
Trabalho	“Pretendo sair e arrumar um bom emprego e fazer um curso profissionalizante, espero sair bem em meu trabalho e prosseguir em uma coisa boa, quero ser mecânico”.

Pensando a prática linguística e comparando os três discursos anteriormente apresentados (nos quadros 6, 7 e 8) sobre a participação do adolescente na construção do seu PIA, notamos que o adolescente “B” é mais sucinto e direto em suas colocações, não aparentando uma reflexão mais profunda sobre seus objetivos. O adolescente além de utilizar enunciações curtas, percebe-se, inclusive, a ausência de verbos em alguns enunciados que correspondem a objetivos propostos em seu PIA. Nota-se o uso de apenas um verbo flexionado na primeira pessoa: “quero”, os demais verbos mantêm-se no infinitivo: “arrumar, continuar, jogar, fazer”. Há ausência de sujeito, advérbios, enfim, o adolescente não utiliza muitos recursos linguísticos/gramaticais em sua construção discursiva.

Desse modo, o adolescente não evidencia a função ideacional/representacional, ou seja, não utilizou a transitividade no sistema léxico-gramatical em todos seus enunciados, diferente dos adolescentes “A” e “C” que usaram o processo de transitividade e de modo em todo seu processo discursivo, evidenciando bem mais recursos em suas práticas linguísticas, sendo, também, mais reflexivos e tendo suas argumentações melhor elaboradas (prática social).

Questiona-se, então, o que levou o adolescente “B” a está construção discursiva. Seria talvez um descomprometimento com a elaboração do documento, se opondo a participar e/ou se comprometer? Ou, quem sabe, uma relação de dificuldade com a língua (a exposição argumentativa). Algo a se refletir que pode ser respondido com uma investigação mais profunda.

Grosso modo, entende-se através dos discursos analisados (prática discursiva e social), que de certa forma, todos almejam sucesso ao sair da internação. Serem sujeitos inseridos na sociedade em que vivem. Ter uma vida melhor em todas as questões objetivadas: saúde, escolarização, família, trabalho, etc. Influenciados, quiçá, pelo construto social da busca do “cidadão de sucesso”, quer dizer, ser um indivíduo estabelecido socialmente, com família, religião e uma boa profissão e, assim, ter a aceitação social esperada. Aspectos de vida comumente disseminado pela ideologia dominante, mas que, no entanto, a

propagam pelo viés da chamada meritocracia, algo que não se espera na construção do PIA e, conseqüentemente, não se espera no processo de ação socioeducativa em que o adolescente está inserido.

Verificando, então, nos enunciados a função ideacional da linguagem a partir da transitividade encontrada, destacamos alguns dos verbos utilizados:

Adolescente “A” – quero, tenho, pretendo, vou procurar, gosto.

Adolescente “B” – quero.

Adolescente “C” – quero, penso, estou fazendo, gosto, pretendo, espero.

Uma particularidade encontrada é o uso do verbo “querer” na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, utilizado por todos os adolescentes e, sendo o único verbo flexionado usado pelo adolescente “B”. Talvez essa ocorrência se dê pelo gênero discursivo utilizado (questionário), que culminou nas respostas aos objetivos pretendidos pelos adolescentes colhidos no PIA. No entanto, ao mesmo tempo também se percebe a vontade asseverada de conseguir cada objetivo almejado com a utilização do verbo “querer” que, de certa forma, também pode indicar o comprometimento do adolescente no seu PIA.

A construção identitária que se percebe nos discursos apresentados, é a busca de uma imagem aprovada socialmente e, conseqüentemente, de mudança da atual imagem em que estão inseridos, isto é, de adolescentes infratores, pessoas à margem social. Os verbos desiderativos, que expressam desejo ou vontade, contribuem para o efeito de sentido almejado, qual seja, a da possibilidade/eventualidade de superação, de triunfo, de êxito frente aos percalços experimentados e passíveis de transformação. Nesse ponto, arriscamos dizer que, frente à identidade previamente atribuída aos adolescentes infratores, se nos apresenta uma identidade discursiva que esses sujeitos sociais constroem para si. No caso, o uso de alguns verbos (principalmente os utilizados em primeira pessoa do singular, presente) denota maior comprometimento, assim, como a ausência deles também infere o contrário nesta busca de mudança identitária e, conseqüentemente, de sua representação identificacional.

Enfim, com esse relato e análise interpretativa que nos alicerça sobre algumas questões tratadas neste documento, o PIA, que é parte da ação socioeducativa a qual estão submetidos os adolescentes, passamos para a análise e interpretação dos dados objetivados na pesquisa por meio do *corpus* resultante da

coleta discursiva feita através do questionário estruturado realizado pela pesquisadora com os adolescentes em conflito com a lei.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como já exposto, o *corpus* selecionado para esta análise, são argumentações e opiniões de adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, que resultaram dos questionamentos apresentados a eles sobre temáticas relacionadas à sua vivência familiar e social, bem como suas perspectivas de vida, conforme detalhado na seção 4.1 deste capítulo. Relatos que fazem parte das respostas ao questionário que foi elaborado para possibilitar a presente pesquisa e, conseqüentemente, a composição do *corpus*.

Nesse contexto argumentativo, do mundo do adolescente em conflito com a lei, que se dá a análise linguística interpretativa aqui proposta. Com isso, busca-se relacionar as funções e os significados desempenhados pela linguagem com o processo discursivo (as opiniões/argumentações) dos adolescentes em questão. Intencionando desvelar a construção/representação e constituição identitária desses sujeitos sociais, ou seja, expor a formação do seu *ethos*, bem como identificar as ideologias que carregam em seu discurso.

Nesse passo, partindo dos pressupostos da LSF, sob o viés analítico discursivo da ACD, considerando a concepção sobre as funções e significações da linguagem, como propostos por Fairclough (2001, 2003), pensando também as questões ideológicas que envolvem os discursos selecionados para a análise sob o arcabouço da teoria de Thompson (1995), buscamos interpretar esses processos comunicativos expressos por esses adolescentes, desvelando também seu *ethos* discursivo, ou seja, sua imagem expostas nos discursos.

Desse modo, intenciona-se compreender as funções sociais desses discursos por meio das estruturas linguísticas utilizadas, considerando a prática textual/linguística (vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual), prática social (orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas) e a prática discursiva (as questões que envolvem os processos de produção textual compreendidos em

fatores como o contexto social, a coerência, a intertextualidade, a interdiscursividade).

No entanto, ressaltamos que, embora nossa análise se organize em apontamentos categorizados por questões da organização analítica, sabemos que as práticas e significados da linguagem, bem como os modos de operação ideológica, podem estar sobrepostos no discurso. Entende-se que os textos não são “apenas efeitos de estruturas linguísticas e ordens de discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de modo que se torna difícil separar os fatores que moldam os textos”⁵¹ (FAIRCLOUGH, 2003b, p. 25).

Para organizar o processo de análise, o dividimos por eixo temático discutido no questionário⁵² realizado com os adolescentes, mais especificamente em oito eixos, separando, assim, os excertos ou enunciados completos das respostas dadas (resultantes das produções discursivas) que se consideram relevantes para a análise. Vejamos a organização no quadro a seguir:

Quadro 9 – Organização da Análise por Eixo Temático

EIXO 1	A relação e vivência familiar do adolescente
EIXO 2	A relação educacional escolar antes e durante a internação
EIXO 3	A visão dos entrevistados sobre o que a sociedade pensa em relação aos adolescentes (em geral e os que cometem ato infracional)
EIXO 4	O que é ser adolescente (na percepção dos entrevistados)
EIXO 5	Como o adolescente vê a medida socioeducativa
EIXO 6	A visão representacional e identificacional do adolescente perante ao passado, presente e futuro
EIXO 7	Os objetivos do adolescente após o cumprimento da medida socioeducativa (em médio e em longo prazo)
EIXO 8	Como o adolescente se descreve – sua construção/representação identitária

A partir dos enunciados resultantes desses eixos temáticos discutidos, analisaremos as representações sociais contidas nos discursos, isto é, as

⁵¹ Tradução minha.

⁵² As entrevistas realizadas com os adolescentes ocorreram no início do segundo semestre de 2016.

construções/representações identitárias e ideológicas do e no discurso dos adolescentes participantes da pesquisa⁵³.

Passamos, então, à análise e a disposição dos enunciados/excertos⁵⁴, extraídos das argumentações dos adolescentes⁵⁵.

Análise do primeiro eixo temático:

Quadro 10 – Eixo 1 - A relação e vivência familiar dos adolescentes

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 1
F. C. (18 anos)	“ <u>Minha relação familiar é muito boa, (...)</u> , as pessoas que eu considero mais importante na minha vida é a minha mãe e a vó”.
I. V. (17 anos)	“ <u>Boa, pessoas importantes na minha vida são meu filho minha mãe, minha mulher e meu irmão (...)</u> .”
C. H. (16 anos)	“ <u>Minha mãe meus irmãos, meu relacionamento com minha família é <i>munto</i> bom com todos eles.</u> Só com o meu pai que eu não vejo ele <i>fais</i> tempo (...).”
E. B. N. (17 anos)	“ <u>Minha relação com meus familiares é estável (...)</u> as pessoas que considero mais importantes para mim são meus pais e meus irmãos, as mais distantes são meus tios, avó e primos.”
V. S. S. (16 anos)	“ <u>Minha relação é boa com as pessoas que convivem, pai, mãe, irmãos e irmã, (...)</u> . As pessoas que eu considero mais importante são as que convivem comigo todos os dias lá na rua,(...)”
F. M. P. (18 anos)	“ <u>Minha relação é perfeita com todos meus familiares.</u> Mais eu <i>sol</i> mais apegado com meu irmão mais velho. Minha família mi <i>adoto</i> quando eu tinha ainda 10 anos. Ai não tenho pai só mãe (...)”
L.V.D.F. (18 anos)	“ <u>Minha relação familiar é tranquila, meus pais e meu irmão é tudo para mim (...)</u> ”.
R.R.A.D. (18 anos)	“ <u>Minha relação é maior com minha mãe meu padrasto que considero como pai de sangue e com meus irmãos e com parentes da parte da minha mãe; meu pai de sangue (...)</u> ”

⁵³ Embora, apresentemos enunciados ou excertos dos enunciados dos 10 (dez) adolescentes participantes da pesquisa em cada eixo temático, nem todos são analisados de forma individual. Em alguns casos ocorre a análise de forma imbricada, pois há conceitos que se repetem e porque não intencionamos uma interpretação discursiva extensiva demais.

⁵⁴ Os enunciados completos resultantes do questionário de cada adolescente participante da pesquisa se encontram nos anexos do trabalho.

⁵⁵ As transcrições apresentadas na análise foram colocadas conforme foram escritas nos enunciados resultantes das respostas e argumentações dos adolescentes, ou seja, não fizemos correções ortográficas nem gramaticais, os discursos estão apresentados *ipsis litteris*.

C.K.C.D.L. (17 anos)	“Mais importante na minha vida são minha família. Eu sempre morei com minha mãe e o meu <i>padastro</i> (...)”
M.G.P.S. (16 anos)	“a mais importantes é minha mãe e meu pai e meus irmãos.”

Analisando os enunciados sobre a relação familiar, percebe-se que os adolescentes apresentam diferentes estruturas e núcleos familiares, como, por exemplo, as seguintes configurações:

- Pai e mãe;
- Somente a mãe ;
- Mãe e irmão;
- Mãe, esposa, irmão;
- Família adotiva;
- Mãe e padrasto.

Contudo, é notório nos excertos apresentados, que isso não descaracteriza a relação familiar presente em suas vidas. Embora, se verifique nos discursos que a interação familiar e a intensidade que se dá a essa relação se apresente de forma diferenciada e variada, pode-se dizer que todos os adolescentes se sentem inseridos em uma instituição familiar, havendo uma relação de pertencimento e estabilidade propalada nos discursos, ou seja, se identifica as relações interpessoais em seus discursos. Configura-se nesse processo o *ethos* de identificação, de pertencimento a uma dada instituição familiar. No entanto, devemos ponderar que esses sujeitos sociais fazem parte, na sua grande maioria, de uma célula familiar desestruturada, de baixo poder econômico e de acesso parco aos bens culturais.

Ao analisar o viés linguístico/textual utilizado por eles, relacionando os significados: acional, identificacional e representacional proposto por Fairclough (2001, 2003), destacamos algumas de suas escolhas linguísticas que evidenciam esse pertencimento, como, o uso de pronomes possessivos, principalmente o pronome “Minha” se referindo a família ou a relação estabelecida com ela (utilizado por todos os adolescentes). Evidenciam-se, os três significados imbricados. No entanto, pode-se ressaltar o significado identificacional. Para tal, destaca-se a categoria de avaliação e modalização relacionadas a esse significado encontradas nos discursos.

É marcado na constituição discursiva o uso de verbos e advérbios, elementos de avaliação positiva e que modalizam o discurso, os quais concebem a relação familiar estabelecida pelos adolescentes e, assim, sua inter(ação), como, por exemplo, nos excertos:

“Minha relação familiar **é muito** boa, (...) as pessoas que **eu considero mais** importante (...)” (F.C.).

“Minha relação familiar **é tranquila** (...)” (L. V. D. F.).

“**a mais importantes** é minha mãe e meu pai e meus irmãos” (M.G.P.S.).

Os adolescentes, ao se posicionarem positivamente frente a sua relação familiar, demonstram serem dignos de confiança, inferem ser capazes de se afastarem de influências que os levam de volta ao mundo do crime, destacando, desse modo, o *ethos* de credibilidade.

Outro exemplo que destacamos é o enunciado do adolescente V. S. S., vejamos:

“Minha relação familiar é boa com as pessoas que convivem pai, mãe e irmã (...). As pessoas **que considero mais importantes são** as que convivem comigo todos os dias **lá na rua** (...)”.

Nesse segundo exemplo, que também lança mão do uso da modalização na interação discursiva, verifica-se a extensão/ampliação da ideia de composição familiar e, com isso, de relação familiar. Pois, o adolescente insere em seu discurso sobre a sua relação familiar não somente os membros nucleares, socialmente considerados, mas estabelece importância às pessoas com quem convive “na rua”, estabelecendo mais importância até que aos membros nucleares de sua família. Isso demonstra que o núcleo familiar a que pertence mostra-se falho em prover-lhe os suportes que julga necessário ao seu bem estar. Diferentemente dos outros discursos propalados pelos adolescentes, nesse excerto, nos deparamos com uma representação que atesta o seu pertencimento a um outro grupo de indivíduos (itinerantes, moradores de rua). Nesse sentido, a avaliação positiva apresentada inicialmente em: “Minha relação familiar é boa”, e que pode significar um *ethos* de credibilidade, desloca-se para um efeito de sentido que desqualifica um suposto (ou

desejável) potencial de volta à vida normal, ao ambiente social considerado ideal/idealizado para a sua recuperação.

Ao analisar os exemplos destacados e os excertos acima expostos, podemos compreender por meio dos usos linguísticos escolhidos (verbos, advérbios, marcadores discursivos, modalização, etc) a relação discursiva com a função interpessoal da linguagem. Ou seja, com a análise das escolhas gramaticais realizadas pelos adolescentes, entendemos a interação familiar de cada um, como interação, qual grau de proximidade existe, sentem-se inserido de maneira categórica ou não (destacando, assim, o *ethos* de pertencimento nos enunciados).

Outra categorização importante que destacamos, são os verbos escolhidos pelos adolescentes que organizam e representam suas experiências sociais, no caso aqui, as familiares (componente experiencial). Como por exemplo, os verbos: “convivo”, “sou distanciado”, “não tenho”, “tenho”, “não vejo”, “quero”, “considero”, “morei”

Também se identifica o uso de estruturas oracionais de relação paratática e hipotática (componente lógico). Vejamos os exemplos:

Relação semântica paratática:

“Mais importante na minha vida são minha família. Eu sempre morei com minha mãe e o meu padastro eu nunca tive desavença (...) eu convivo (...)”. (C.K.C.D.L.)

Relação semântica hipotática:

“Minha relação é perfeita com todos meus familiares. *Mais* eu *sol* mais apegado com meu irmão mais velho.” (F.M.P.)

Sendo assim, a organização dos grupos verbais e nominais escolhidos no componente lógico evidencia a maneira que os adolescentes entendem sua realidade e como as vivenciam.

Evidencia-se nos exemplos expostos também a construção da imagem de si nos discursos. Podemos, por exemplo, destacar o *ethos* de “ajuste social” nos excertos: “nunca tive desavença” (C.K.C.D.L.) e “Minha relação familiar é perfeita” (F.M.P.)

Quanto às questões ideológicas encontradas, podemos apontar nesse eixo temático (da relação familiar) a ocorrência principal da estratégia ideológica da “legitimação”. Ou seja, em todos os excertos, (com exceção do adolescente V.S.S. que comentaremos um pouco mais a seguir) se legitima o papel social da família tradicional (com ou sem rupturas⁵⁶). Isto é, mesmo nos discurso em que, de alguma forma, desvelam relações “delicadas” e/ou problemáticas com algum membro da família, não se percebe a descaracterização ou desconsideração do papel social da família pela ausência (física ou afetiva) de algum membro. Também não se nota que o desfavorecimento social, ao qual a maioria se insere, interfere nesse pertencimento e reconhecimento familiar.

Já no enunciado do adolescente V.S.S. é apresentada, em seu discurso, uma ruptura na representação “padrão” (legitimada) da configuração e relação familiar pensada nos moldes tradicionais da sociedade. Isso ocorre, quando este declara a importância dos que convivem com ele na rua, os considerando mais importante que a família.

“Minha relação é boa com as pessoas que convivem, pai, mãe, irmãos e irmã, (...). As pessoas que eu considero **mais importante** são as que convivem comigo todos os dias **lá na rua**,(...)”

No processo discursivo de produção do enunciado argumentativo pelo adolescente, nota-se, em especial, o uso da dissimulação ideológica. Há uma negação obscurecida do papel tradicional⁵⁷ da família. Percebe-se o uso da estratégia da eufemização implícita quando diz que: “(...) a relação é boa (...)”, para disfarçar, talvez, uma relação mais fragilizada. Infere-se que não denota a importância esperada à sua família, os declara como pessoas “com quem convive”. Percebe-se também o uso da estratégia de deslocamento quando transfere sua afetividade a membros externos à família, considerando a eles um maior valor afetivo e relacional.

⁵⁶ O dizer sobre a ruptura familiar se refere a manutenção dos componentes nucleares tradicionalmente estabelecidos: pai, mãe, irmãos e até padrastos de forma completa ou parcial, mas ainda considerada socialmente como padrão familiar. Diferente das novas configurações familiares que ainda sofrem processos de não aceitação ideológica.

⁵⁷ Entende-se aqui o papel tradicional da família como fonte primeira de acolhimento, amor, proteção material e afetiva.

Análise do segundo eixo temático:

Quadro 11 – Eixo 2 - A relação educacional escolar antes e durante a internação⁵⁸

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 2
F. C. (18 anos)	Antes, na escola regular: “ Muito mau ” No CENSE/PROEDUSE: “ é de boa na Escola e da hora e na casa é melhor ainda”
I. V. (17 anos)	Antes, na escola regular: “ bom ” No CENSE/PROEDUSE: “ Bom , convivo bem com todo mundo (...) procuro so pagar oque devo e começar uma vida nova ”
C. H. (16 anos)	Antes, na escola regular: “A era bem, mais depois de um tempo o diretor me bateu ai eu saí e nunca mais voutei (...)” No CENSE/PROEDUSE: “ Aqui eu to bem mais moro longe (...) queria vaga (...) la pra (...) que fica mais perto para minha mãe vim (...)”
E. B. N. (17 anos)	Antes, na escola regular: “Eu era um aluno muito imperativo dava bastante trabalho (...)”. No CENSE/PROEDUSE: No cense me dou bem com os adolescentes mas as vezes entramos em conflito devido serto pensamento ou forma de raciocínio sobre oque é certo ou errado (...); quanto aos educadores procuro respeitar ao massimo para não pegar disciplina ⁵⁹ (...)”
V. S. S. (16 anos)	Antes na escola regular: “(...) eu era meio bagunceiro (...) discutia com os professores não queria saber de nada. ” No CENSE/PROEDUSE: “ Aqui no Cense meu relacionamento é outro já penso em adiantar meus estudo (...). Hoje sei respeitar colegas e professores já tenho mais noção do certo e do errado. ”
F. M. P. (18 anos)	Antes na escola regular: “ Éra mais ou menos com os professores e ótimo com os alunos(...)” No CENSE/PROEDUSE: “ É perfeito com todos (...). Nunca tomei nem uma disciplina (...) comportamento ótimo ”.
L.V.D.F. (18 anos)	Antes na escola regular: “(...) eu sempre respeitei meus colegas e professores.” No CENSE/PROEDUSE: “(...) é tranquilo eu faço tudo para (...) eu ir embora desse lugar aqui , por ficar preso é difícil.”
R.R.A.D. (18 anos)	Antes na escola regular: “Estava sem estudar a 1 ano mais o menos, mas sempre tive bom relacionamento (...) sempre gostei de estudar e adquirir conhecimentos novos.” No CENSE/PROEDUSE: “ tenho ótimo relacionamento , (...)”

⁵⁸ Durante a internação os adolescentes são inseridos no processo educacional escolar por meio do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativa, o PROEDUSE.

⁵⁹ Os adolescentes chamam de “disciplina” as sanções que recebem quando descumprem normas estabelecidas.

	procuro aproveitar todas as oportunidades (...) participei do concurso de redação do paraná (...) fiquei em 4º lugar na classificação EJA: e adquiri cursos profissionalizantes que foi oferecido para adolescentes (selecionados).”
C.K.C.D.L. (17 anos)	Antes na escola regular: “ Éra ótimo (...) nunca precisei de chamar minha mãe na diretoria.” No CENSE/PROEDUSE: “(...) eu nunca tive problema com o CENSE eu sei que errei mais eu to aqui para pagar (...). E na parte da escola também não tem nada afalar (...) eu só tem q agradecer ales.”
M.G.P.S. (16 anos)	Antes na escola regular: “ normau o convívio no dia a dia éra” No CENSE/PROEDUSE: “diboa eu so tranquilo ”

Na interpretação desse eixo, percebe-se, de modo geral, que os discursos se assemelham na intenção comunicativa (estabelecer uma imagem no discurso sobre as relações sociais educacionais) e os significados acional, representacional e identificacional se fazem presente, pois os adolescentes fazem suas escolhas linguísticas, se marcam no texto, modalizam, avaliam e se identificam socialmente, construindo suas representações sociais e, via de regra, as particularidades do seu *ethos*. Enfim, estabelecem suas relações linguísticas com o texto e o contexto social vivido, ora de forma mais enfática, ora menos. Causando um efeito de sentido que remete à sua construção/representação identitária.

Destaca-se, nos textos propalados, a característica narrativa na composição do gênero textual produzido. No entanto, são as dimensões argumentativas e descritivas configuradoras dos enunciados que permitem aos sujeitos pesquisados revelarem os modos de compreensão de si (e do outro) frente à realidade vivenciada. Destacamos o exemplo: “No cense me dou bem com os adolescentes mas as vezes entramos em conflito devido *serto* pensamento ou forma de raciocínio sobre o que é certo ou errado” (E.B.N.). Aqui se percebe que a maneira de compreender o mundo se difere entre os adolescentes, causando as divergências ideológicas. Nesse sentido, é pelas práticas linguísticas situadas que as dimensões discursivas e sociais se fundem, haja vista que o vínculo entre representações sociais e representações linguístico-discursivas refletem aspectos da construção ideológica dos sujeitos sociais.

Nos enunciados como os encontrados nos excertos: “procuro so pagar o **que eu devo** e começar uma nova vida” (I.V.); “Hoje **sei** respeitar colegas e professores já tenho mais noção do certo e do errado” (V.S.S.); “eu **sei que errei mais eu to**

aqui pra pagar” (C.K.C.D.L.), as vozes sociais se destacam no texto, percebe-se aqui a “apreensão” do discurso institucional de responsabilização. No discurso também se dá a discursividade textual entre locutor e interlocutor, ou seja, a dialogia textual demonstrada na interação intencionada pelos adolescentes, pois eles expõem aos ouvintes sua consciência em relação aos seus atos e sua disposição na reparação do erro, como “enunciam/cobram” as vozes sociais. Com isso, é destacado nesses enunciados o *ethos* de austero (rigoroso consigo mesmo), *ethos* de virtude quando se mostram consciente dos seus atos/erros e com compromisso em superá-los.

Percebem-se também características ideológicas, como da legitimação, como proposto em Thompson (1995), quando é evidenciada a “voz institucional” refletidas nos discursos, em que é legitimado o papel da socioeducação e sua função de punição e responsabilização impostas aos adolescentes.

Assim, pensando também pelo viés analítico do processo tridimensional defendido em Fairclough (2001), é demonstrado, neste eixo temático, na prática linguística (significado acional e representacional) dos sujeitos em foco neste estudo, principalmente, a recorrência do uso de formas linguísticas, nosso “observatório do discurso”, adjetivos e advérbios e verbos em primeira pessoa que marcam o compromisso, o engajamento e a consciência social dos adolescentes frente à realidade vivenciada. O que, por sua vez, corroboram com a construção de sua imagem/*ethos*. Como a exemplo, além dos acima citados, os discursos dos adolescentes, F.C: “muito mau” (antes) e “o relacionamento é de boa(...)” (atualmente na internação); R.R.A.D.: “sempre tive bom relacionamento(...)” (antes) e “tenho ótimo relacionamento(...) procuro aproveitar todas as oportunidades”; e M.G.P.S.: “diboa eu so tranquilo”; reforçando suas relações e convivência antes e atualmente no CENSE, se mostrando/revelando no discurso e, com isso, estabelecendo o significado identificacional. E construído, desse modo, nos discurso dos adolescentes uma imagem/*ethos* de mudança, provocada pelo processo socioeducativo em que estão inseridos. Dessa forma, ocorre a constituição de seu *ethos* discursivo (o anterior e o atual) no que se refere ao relacionamento no âmbito educacional.

Compreende-se dessa visão polarizada entre o antes e o momento vivenciado pelos informantes, que os mesmos se autoidentificam enquanto disciplinados, capazes, portanto, de submeterem-se às regras, aos regulamentos às

disciplinas impostas. Muito provavelmente o processo de constituição desse significado derive de uma imagem ideal que lhes serve de referência, a qual procuram endossar em seus discursos. Vejamos que em R.R.A.D. configura-se, ao que nos parece, o *ethos* de credibilidade: “procuro aproveitar todas as oportunidades”. Para Charaudeau (2006):

a credibilidade não é uma qualidade ligada à identidade social do sujeito. Ela é, ao contrário, o resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo *digno de crédito* (CHARAUDEAU, 2006, p. 119).

Nesse aspecto, em particular, o apelo ao crédito de confiança demonstra a consciência de que falamos acima, posto estarem ocupando aquele espaço social sob a condição de contraventores, de transgressores.

Com o exposto, se evidencia que os relatos apresentam construções sintáticos/semânticas semelhantes, os participantes, através de suas escolhas linguísticas, avaliam a si e a outros (de forma negativa ou positiva) no processo textual. Alguns discursos legitimam o papel da escola e do processo socioeducativo em que estão submetidos, como exemplificados, como propulsores de melhores oportunidades, demonstrando que passaram a ter uma nova perspectiva depois da internação. No entanto, também é possível desvelar nos discursos relações estabelecidas no processo socioeducacional não pelo caráter de consciência emancipatória, mas pelo caráter repressivo, ou seja, as questões de causa e consequência que também fazem parte do processo em que estão inseridos. Exemplos: E.B.N.: “(...) quanto aos educadores procuro respeitar ao massimo para não pegar dissiplina(...)” ou L.V.D.F.: “(...) é tranquilo eu faço de tudo para (...) eu ir embora desse lugar aqui (...)”.

Na citação do excerto do adolescente E.B.N., quando ele cita um dos atores responsáveis na atuação do processo socioeducativo: o educador social⁶⁰, é percebido uma certa caracterização “repressora/punitiva” de sua função: “quanto aos educadores procuro respeitar **ao massimo para não pegar dissiplina**”, que também

⁶⁰ De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho, o educador social trabalha em atenção, defesa e proteção às pessoas em situação de risco, como adolescentes em conflito com a lei, procurando assegurar seus direitos, além de desenvolver atividades culturais, esportivas, escolares, laborativas, recreativas e ressocializadoras.

faz parte de sua função em alguns momentos. Contudo, o que se espera que sobressaia na função do educador, é a de escuta, orientação, de assegurar direitos e propiciar as atividades previstas em lei, objetivando a responsabilização e ressocialização desses adolescentes, para que, assim, o processo de socioeducação faça sentido e tenha êxito.

As fragilidades escolares também se evidenciam: “A era bem, mais depois de um tempo o diretor me bateu ai eu sai da escola e nunca mais voutei (...)” (C.H.). Encontramos aqui as contradições dos papéis institucionais, pois não se espera da escola o papel repressivo, mas do acolhimento e do encaminhamento aos trilhos do conhecimento humano e científico. Com isso, a escola pode ser tanto fator de proteção como de risco.

É papel da escola (no âmbito socioeducativo ou não) e de seus atores criar espaço, organizar meios e produzir acontecimentos que façam a educação acontecer. Assim, como é papel de todos os envolvidos no processo de socioeducação, propiciar aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a educação escolar, profissional e a social.

A) Análise do terceiro eixo temático

Quadro 12 – Eixo 3⁶¹ – A visão dos entrevistados sobre o que a sociedade pensa em relação aos adolescentes (em geral e os que cometem ato infracional)

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 3
F. C. (18 anos)	“Eu acho que a sociedade acha sobre o adolescente eu não sei, mais o adolescente infrator eles acha que nós é bandido homicida, vagabundo , etc. eles ve só o lado ruim quando a jente comete um crime”.
I. V. (17 anos)	“Não da pra pensar no modo geral por que nem todo mundo pensa da mesma forma acredito que quem conhece e sabe oque ajente passa ou oque já passamos antes de vim pra cá tem até um entendimento bom. Mais quem da sua opinião sem saber o que se passa acho que é meio injusto por que julga de mal forma mais pela aparência do que pelo fato. Aqui não tem nem um bixo nem monstro. ”
C. H. (16 anos)	“ A eu não sei , mais assim se eles desse outra chace pra nois por que eu até to muito revoltando, eles podia melhorar alguma ”

⁶¹ No eixo 3 optamos por apresentar as argumentações/enunciações completas a respeito da temática, sem escolhas de excertos. Isso também ocorre com outros eixos.

	coisa pra nois aqui o tempo que agente ta aqui, nois só vive mais trancado.”
E. B. N. (17 anos)	“Eu acho que no geral a sociedade vê o adolescente como o futuro de sua nação; penso que vê como uma pessoa com poucas oportunidade que por ganacia de querer conquistar algo fácil e rápido opitou pelo mundo do crime”
V. S. S. (16 anos)	“ Eu não sei exatamente mais alguns pensam que somos bons, mais quando falamos que já ficamos presos e temos passagens alguns ficam com um pé atrais perdem um pouco a confiança. Tem alguns que conversam que ouvem a gente e quer ajudar já outras passam reto quando nos vejam com alguma insegurança.”
F. M. P. (18 anos)	“Pensa que é o comeso do futuro eles quem vai ser os médicos os policiais o bombeiros e etc...do futuro. Quanto os infratores são considerado os lixo da sociedade. Eles destrói tudo ponha pânico nas pessoas de bem so calsa o mal.”
L.V.D.F. (18 anos)	“A sociedade acha que os adolescentes em geral pode ter uma vida tranquila, pode ter um futuro só que as vezes um adolescente infrator já é jugado de outra maneira eles jugam os infratores de uma tal maneira que eu axo que não é certo. ”
R.R.A.D. (18 anos)	“ A sociedade está dividida em três partes (classe) pobre, rica e média; os pobres e os da classe média acha que os adolescentes devem trabalhar e ter suas condições como os adultos e quando eles cometem infração eles entendem porque eles conhecem necessidades que ocorre nessas classes; já os ricos acham que o adolescente tem que trabalhar e pagar pena igual adultos mas não tem conhecimento que é poucos da classe pobre e média que tem oportunidade é onde cometem infrações.”
C.K.C.D.L. (17 anos)	“ Eu penso assim néh si a sociedade fosse do lado do adolescente não tinha problema que nem tem hoje porque ô pensa comigo menor num pode trabalhar as vezes a familia num tem condições pra sustentar a casa e as vezes para pra pensar nolugar deles sem comer sem roupa e as vezes ele quer um dinheiro pra sair si diverti e num têm porisso que eu fala si a sociedade principalmente a lei fosse do lado do adolescente deixa gente trabalhar conquistar o nosso dinheiro suado e é isso.”
M.G.P.S. (16 anos)	“não tei nada a dize”

Na análise dos enunciados do eixo 3, por meio do vocabulário escolhido, é evidenciado a consciência da maioria dos participantes quanto ao estigma social sofrido pelo adolescente em conflito com a lei (significados acional e representacional). Isso se evidencia de forma mais enfática nos dizeres dos adolescentes: F.C.: “(...) eles acha que nós é bandido homicida, vagabundo,(...)”; I.V.: “ (...) Aqui não tem nem um bixo nem monstro.”; e F.M.P.: “(...) os infratores são considerado os lixo da sociedade (...)”. Desse modo, os adolescentes não estão

alheios ao modo de operação ideológica encontrado no discurso da sociedade em que fazem parte, como conceituado em Thompson (1995). Podemos identificar claramente que eles (os adolescentes) percebem no discurso de grande parte da sociedade o uso do modo de operação ideológica da Fragmentação, com a estratégia do expurgo do outro, ao denotarem as adjetivações negativas de como a sociedade os veem. Os adolescentes relatam o “expurgo” em que estão imersos, a divisão de classe e as divergências ideológicas. Exemplo, o discurso do adolescente R.R.A.D.:

“A sociedade está dividida em três partes (classe) pobre, rica e média; os pobres e os da classe média (...) quando eles cometem infração eles entendem porque eles conhecem necessidades que ocorre nessas classes; já os ricos acham que o adolescente tem que trabalhar e pagar pena igual adultos mas não tem conhecimento que é poucos da classe pobre e média que tem oportunidade é onde cometem infrações” (R.R.A.D.).

As representações sociais ficam evidentes nos discursos e, com isso, como percebem o pensamento da classe dominante em relação a eles. Nos relatos, os adolescentes se referem ao preconceito social sofrido e marcam sua classe social, avaliando também a conduta social e a falta de oportunidades vividas que podem ser causadoras de suas condutas (significado identificacional).

Assim, na maioria dos discursos é demonstrado que a imagem que os adolescentes percebem que a sociedade lhes atribui (a representação social que lhes é dada), são simplesmente de sujeitos considerados “bandidos, marginais, vagabundos” e que, em alguns casos, nem sujeitos se sentem perante o julgamento e o “olhar social”; são “bichos, monstros”, como relata o adolescente “I.V.”.

Já o adolescente M.G.P.S., ao contrário dos demais, não se posiciona no discurso, se negando a responder o questionamento: “não tei nada a dize”. Prefere, desse modo, ocultar suas representações sociais no processo de constituição ideológica e identitária. Talvez, a exclusão social relatada pelos demais adolescentes, o levou a se excluir também do processo discursivo.

A partir do que foi exposto, percebe-se que as representações sociais compreendidas nos discursos que reverberam na sociedade relativamente aos sujeitos desta pesquisa, reconhecidas por eles, entram no cômputo da constituição de um *ethos* pré-discursivo que se faz presente nos discursos dos próprios adolescentes. Vimos que a defesa, por meio do enunciado argumentativo, de uma

imagem positiva de si frente às instituições familiar, escolar e socioeducativa (CENSE) é característica marcante do processo constitutivo do seu dizer e, via de regra, da sua identidade/*ethos* discursivo.

Análise do quarto eixo temático

Quadro 13 – Eixo 4 – O que é ser adolescente (na percepção dos entrevistados)

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 4
F. C. (18 anos)	“ <u>Eu diria que nós adolescente, muitos são pobre e ganha oportunidade no crime</u> e acho que é uma maneira mais facio de ganhar dinheiro e outros se revoltam por apanhar por não ter o presente que queria e ser discriminado e aí <u>nois comessa a mata rouba e morre</u> ”.
I. V. (17 anos)	“ <u>Depende da sua classe social</u> . Se vem de uma família boa vai ser resultado de um adolescente bom em alguns casos porque nem todo rico tem bom caráter. <u>Adoleceti é ter escolhas dificeis poucas experiencias e errar mais do que de costume</u> o bom disso que da pra consertar os erros.”
C. H. (16 anos)	“ <u>Eu gostaria de dizer pra sociedade que não é fácil</u> mais assim nois queria uma melhora para nois, nois tinha que ter um direito de um solar de 1 HORA mais aqui não tem, tinha que melhora muitas coisas aqui para os adolescentes.”
E. B. N. (17 anos)	“ <u>Para mim o adolescente realmente tem poucas oportunidades de trabalho</u> , e ser um adolescente não é fácil pois é uma faze da vida que ainda não sabemos oque é ruim até sofrer e aprender.”
V. S. S. (16 anos)	“ <u>Eu diria que só porque nós erramos elas não tem que nos julgar</u> porque vários de nós adolescentes tem um pensamento de uma vida positiva (boa) e as vezes chegua 1 ou 2 e começam a nos criticar nos desprezar.”
F. M. P. (18 anos)	“ <u>Ser um adolescente e estuda e se prepara para o futuro ser auguem na sociedade</u> . I é claro ter um tempo para si diverti com amigos e com a namorada mais tudo sobre controle cada coisa no seu lugar. <u>E é normal as vezes alguns ser meio rebeldi</u> .”
L.V.D.F. (18 anos)	“Ser um adolescente hoje em dia <u>é complicado por quê as vezes nois cometemos uns erros só que eu acredito que um adolescente infrator pode se converter virar uma pessoa de bem</u> .”
R.R.A.D. (18 anos)	“Ser um adolescente é uma fase da vida que é considerada a melhor por muitos onde começa ter vontade de adquirir as mesmas coisas que dos adultos de ter suas proprias coisas fase onde <u>querem conhecer ter coisas boas do mundo</u> .”
O adolescente é muito importante porque eles sabi si diverti sabi os	

C.K.C.D.L. (17 anos)	limites e <u>a sociedade pensa que o adolescente nunca fica preso mais eles não ver que nois adolescente já paga pelos erros.</u>
M.G.P.S. (16 anos)	“se adolescente não é fasiu”

Assim, como no eixo 3, os enunciados da temática do eixo 4 também marcam questões sociais, como a vulnerabilidade e dificuldades vividas por adolescentes das classes menos favorecidas. Como nos excertos: “Eu diria que nós adolescente, muitos são pobre e ganha oportunidade no crime e acho que é uma maneira mais facio de ganhar dinheiro(...)” (F.C.); “Depende da sua classe social.(...)” (I.V); “Para mim o adolescente realmente tem poucas oportunidades de trabalho(...)” (E.B.N.).

Ressaltam-se, aqui, portanto, as diferenças que os jovens em situação de minoria percebem entre si e a grande parte da sociedade abastada no que se refere à classe social a que pertencem, à vulnerabilidade social e à falta de oportunidades. Articulando esses valores de referência, deixam transparecer um *ethos* de sincero. A sinceridade, a nosso ver, minimiza os efeitos nefastos caracterizadores das práticas sociais contraventoras que o marginalizam. Num esforço formal e argumentativo, em meio ao jogo discursivo de quem fazem parte, os sujeitos em foco lutam para que a imagem negativa referendada seja minimizada. Vimos, ao longo deste estudo, que eles almejam a mudança, a reinserção social, enfim, desejam ser bem sucedidos e, em pé de igualdade com os ajustados sociais, detentores de bens materiais/simbólicos que os fortaleçam identitariamente.

Nos excertos, além da exposição das evidências sociais vividas, percebe-se também o processo de interação nos enunciados, como a exemplo dos enunciados dos adolescentes (F.C.), (V.S.S), (E.B.N) e (C.H.) que estabelecem uma relação dialógica (mais explícita) com seu interlocutor com a construção sintática: “Eu diria que(...)”; “Para mim(...)”; Eu gostaria de dizer pra sociedade”.

Temos, por exemplo, na argumentação do adolescente I.V a utilização do verbo “depende” flexionado em terceira pessoa do singular, presente: “depende”, estabelecendo uma relação semântica de condição/dependência com as questões de classe. Também encontramos os efeitos semânticos produzidos pela escolha do vocabulário utilizado nos textos para expor os “problemas” que envolvem a fase da adolescência (no caso de adolescentes menos favorecidos como eles), como nos enunciados: E.B.N.: “Para mim o adolescente realmente tem poucas oportunidades de trabalho, e ser um adolescente não é fácil pois é uma fase da vida que ainda não

sabemos oque é ruim até **sofrer e aprender**.” O uso do advérbio “realmente”, enquanto operador argumentativo, é utilizado para reforçar ainda mais a falta de oportunidade que destaca o adolescente. O emprego dos verbos “sofrer e aprender”, também utilizado pelo adolescente, deixa transparecer a representação do *ethos*, no caso, de ajustado social ou de digno de confiança, pois declara que consegue “aprender” com seus erros, inferindo, assim, que merecem uma segunda chance. Com isso, as escolhas linguísticas (prática linguística) retratam na prática discursiva a prática social dos adolescentes.

Ao identificar nos discursos a maneira que concebem o adolescente, é exposto o significado identificacional pelos entrevistados, ou seja, há a representação/construção e constituição identitária do que é ser adolescente para eles. Vejamos os exemplos nos excertos dos enunciados:

“(...) Adoleceti é **ter escolhas difíceis** poucas experiencias **e errar mais do que de costume** o bom disso que da pra consertar os erros.” (I.V.)

“(...) ser um adolescente não é fácil pois é uma faze da vida **que ainda não sabemos oque é ruim até sofrer e aprender.**” (E.B.N.)

“Ser um adolescente hoje em dia **é complicado** por quê as vezes nois cometemos uns erros (...)” (L.V.D.F.)

“Se adolescente **não é fácil**” (M.G.P.S.)

Nos discursos se revelam as fragilidades, dificuldades, dúvidas e peculiaridades dessa fase da vida, a adolescência. Avaliam a realidade vivida, expõem a questão do julgamento a que estão submetidos socialmente, tanto nos enunciados do eixo 3, quanto nos do eixo 4, como também é exposto no processo de construção identitária desses eixos (mais evidenciado no eixo 3) o construto (a imagem) de “vítima social” revelado pela vulnerabilidade social e o preconceito sofrido.

Assim, na temática do eixo 4 (como ocorrido no eixo 3 e nos anteriores) os significados acional, representacional e identificacional estão presentes nos textos propalados pelos adolescentes, pois elegem as formas linguísticas que representam suas concepções de mundo, com isso, modalizam, interagem, expõe as vozes sociais, enfim, representam suas relações com o mundo e constroem sua imagem, ora pelo viés da sociedade “hegemônica”, ora por suas percepções concordantes ou não com a visão social recorrente.

Análise do quinto eixo temático

Quadro 14 – Eixo 5 – Como o adolescente vê a medida socioeducativa

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 5
F. C. (18 anos)	“Esse lugar é uma (...) não ajuda ninguém . Muitos cai aqui e não é envolvido e sai envolvido até o pescoço. Eu conheço muitos que passarão aqui e oje está morto ou preso. Muitos pensão que nós estamos cumprindo medida, mais isso daqui é uma cadeia ”.
I. V. (17 anos)	“sim e não poderia ser pior mais no meu caso ta ajudando sim tenho aqui algumas oportunidades que na rua eu não iria correr atrás pra conseguir.”
C. H. (16 anos)	“ Não foi justa , por que eu tava até desenvolvido do crime minha mãe tava até procurando uma vaga pra mim mais não conseguiu. Tava mandando currículo nos mercados, eu tava desenvovido, ai saiu essa internação.”
E. B. N. (17 anos)	“ Uma forma do adolescente rever suas atitudes ou melhor um tempo para refletir o erro , sim foi justo porque eu já estava dando muito trabalho a sociedade; sim por que o tempo que estou aqui 11 meses me fez refletir e ver que o crime não compensa não passa de ilusão ”
V. S. S. (16 anos)	“ Não acho justa porque nós não somos bichos para ficarmos presos as vezes ajuda uns as vezes outros não, porque aqui você tem que ficar dependendo dos outros para uma coisa básica que aqui dentro se torna difícil. Aqui dependendo da situação ajuda a arrumar um emprego quando você é desinternado ou um curso na rua e até mesmo cursos bons aqui dentro.”
F. M. P. (18 anos)	“ Eu acho que não ajuda ninguém au contrario por que aqui você só aprendi mais . Porque convive com ladrão, traficante, asasino. Só piora o adolesenti. Mais tem os que vem mais não da atenção para as conversa dos outros adolesenti as veses podem até muda o geito de agi e a manera de fala. ”
L.V.D.F. (18 anos)	“ Sim é justa . Por quê? Porque eles ajudam a nois pensar nos nossos erros e tentar melhorar , mudar de vida e eles ajudam a nois sair daqui e conviver novamente com á sociedade.”
R.R.A.D. (18 anos)	“ Sim foi justa porque se eu não fosse punido poderia ter cometido mais infrações : está me ajudando muito porque me proporcionou muitas oportunidades boas para que eu possa fazer uma vida diferente com condições melhores.”
C.K.C.D.L. (17 anos)	“(…) eu acho o que eu cometi tem que pagar né e a lei tem que ser justa. E além disso esta a faze que eu estou passando agora ta mi ajudando porque eu vou ter mina o estudo e eu aprendi sida mais com as pessoas. Porque eu quero ter uma vida normal honesta.”
M.G.P.S. (16 anos)	“ foi justa . Me ajudo apensa na vida”

A respeito dessa temática temos duas visões bem marcadas nos discursos propalados, uma negativa em relação ao processo socioeducacional a que estão inseridos e, dessa forma, não legitimam o papel da socioeducação e, outra positiva que legitima a função social e jurídica da socioeducação. Com isso, é estabelecido no campo discursivo o papel protagonista e o papel antagonista da realidade socioeducativa vivida pelos adolescentes.

Destacam-se, assim, as visões protagonistas da função socioeducativa defendidas nos discursos dos adolescentes:

I.V – “(...) no meu caso ta ajudando (...)”;

E.B.N. – “(...) Uma forma do adolescente rever suas atitudes ou melhor um tempo para refletir o erro (...)”;

L.V.D.F. – “Sim é justa. (...) Porque eles ajudam a nois pensar nos nossos erros e tentar melhorar, mudar de vida (...)”;

R.R.A.D. – “(...) está me ajudando muito porque me proporcionou muitas oportunidades boas para que eu possa fazer uma vida diferente com condições melhores”;

C.K.C.D.L – “(...) esta a faze que eu estou passando agora ta mi ajudando porque eu vou ter mina o estudo (...). Porque eu quero ter uma vida normal honesta”;

M.G.P.S. – “(...) Me ajudo apensa na vida”.

Nos discursos protagonistas é reconhecido e validado a função da socioeducação e, desse modo, os adolescentes expõem também o seu *ethos*, destacando uma imagem de credibilidade e de confiança, pois estão reconhecendo seus erros e tomando a consciência do que é certo e, conseqüentemente, disposto a aproveitar as oportunidades para mudar de vida, como avançar e terminar os estudos e optar por uma vida honesta.

Já as visões antagonistas são evidenciadas nos discursos dos adolescentes abaixo relacionados:

F.C. – “Esse lugar é uma (...) não ajuda ninguém. (...) Muitos pensão que nós estamos cumprindo medida, mais isso daqui é uma cadeia”;

C.H. – “Não foi justa, por que eu tava até desenvolvido do crime (...) ai saiu essa internação”;

F.M.P. – “Eu acho que não ajuda ninguem au contrario por que aqui você só aprendi mais. (...)”.

Nesses discursos, o processo socioeducacional aplicado na instituição de privação de liberdade (no caso o CENSE) não é reconhecido pelos adolescentes, eles não reconhecem que a internação em que estão submetidos é capaz de promover mudanças. Nesse eixo, os adolescentes F.C., C.H. e F.M.P. não reconhecem o papel da instituição em si.

Um terceiro viés também é apresentado por um dos adolescentes, o da contradição ideológica. No discurso, o entrevistado percorre dois campos ideológicos, pois ora nega a função socioeducativa em que está inserido, a desmerecendo em sua contribuição, ora reconhece o papel de responsabilização e reinserção social da socioeducação. Vejamos:

“Não acho justa porque nós não somos bichos para ficarmos presos **as vezes ajuda uns as vezes outros não**, porque aqui você tem que ficar dependendo dos outros para uma coisa básica que aqui dentro se torna difícil. Aqui dependendo da situação **ajuda a arrumar um emprego** quando você é desinternado ou um curso na rua **e até mesmo cursos bons aqui dentro”** (V.S.S.).

Embora encontremos nos enunciados um enlace dos três significados, se destaca nos discursos principalmente o significado representacional. Evidenciam-se as representações e perspectivas de vida dos adolescentes em relação ao “mundo socioeducativo” e, conseqüentemente, de perspectiva de vida social (de resistência ou de mudança). As perspectivas se diferem, como se percebe nos posicionamentos discursivos. Essas diferentes visões abalizadas demonstram formações discursivas e ideológicas conflitantes entre esses sujeitos sociais. Ora se percebe no discurso dos adolescentes a ideologia da “legitimação” no campo de atendimento socioeducativo, aceitando “novos” valores, regras sociais, até então negadas; ora percebemos a ideologia de resistência ao processo de responsabilização dos atos infracionais cometidos.

Nesse caso, destacam-se nos discursos tanto enunciados de resistência ao processo socioeducativo e, por conseguinte à instituição, como o de aceitação à condição em que estão inseridos e o do reconhecimento do papel institucional responsável pela socioeducação, além de um discurso contraditório que nega e reconhece ao mesmo tempo o papel da instituição socioeducativa, como expomos.

Para aqueles que aderem ao discurso de mudança, destaca-se o processo de reconstituição da identidade (de seu *ethos*) via processo socioeducativo.

Vale, aqui, lembrar que, conforme destaca Barros (2018), as pedagogias das medidas socioeducativas veem o sujeito adolescente em conflito com a lei enquanto moldável e, por tanto, passível de recuperação. A partir dessa premissa, a estudiosa, defende o seguinte ponto de vista:

Cometer um ato infracional não remete, inexoravelmente, a uma relação direta com o mundo do crime. Ao invés de se apregoar sanções e se instituir penas, aposta-se na educação como meio intervencionista, consciente e intencional, sobre as práticas contraventoras. A intervenção consciente e intencional por meio das práticas pedagógicas visa o desenvolvimento psíquico-social e humano dos educandos (BARROS, 2017, p. 232).

Refletindo as considerações da autora, é fato a importância do caráter pedagógico que envolve o processo socioeducativo. Por isso, além do viés punitivo previsto no cumprimento da medida socioeducativa também é fundamental o trabalho de responsabilização e conscientização do adolescente. Propiciar, assim, “condições para que o adolescente se sinta responsável, não só pelo seu passado, mas pelo seu presente e pelo seu futuro deve ser o alvo central da ação sócio-educativa”. Desse modo, “a dimensão pedagógica da responsabilização deve ser uma extensão da sua dimensão jurídica” (COSTA, 2006). Nesse sentido, é essencial ancorar-se em uma pedagogia voltada para a formação humana e cidadã do adolescente. Para tal, é primordial envolver todo o processo educacional/pedagógico previsto na ação socioeducativa: a educação escolar/científica, educação profissional e educação social que são alicerces de grande relevância para alcançar os objetivos da socioeducação.

Análise do sexto eixo temático

Quadro 15 – Eixo 6 – A visão representacional e identificacional do adolescente perante ao passado (**Pa**), presente (**Pr**) e futuro (**Fu**)⁶².

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 6
F. C. (18 anos)	<p>Pa - “Antes de estar aqui eu não pensava eu fazia”.</p> <p>Pr - “O que é importante, é só minha família”.</p> <p>Fu - “Meu projeto é trafico, so os quilão e assauto, só banco andar de nave e dar uma vida melhor para minhas irmãs e minha mãe e minha vó”.</p>
I. V. (17 anos)	<p>Pa - “O mesmo que eu penso agora a vida não é justa se fosse justa não teria fome nem pobreza no mundo (...).”</p> <p>Pr - “Meu filho minha família levar uma vida digna e dar um bom exemplo pra ele é por ele que quero um novo começo pra mim mudar de vida (...).”</p> <p>Fu - “(...) Trabalhar novas amizades futuramente adquirir uma casa continuar minha família, terminar os estudos até onde conseguir e seguir em frente.”</p>
C. H. (16 anos)	<p>Pa - “Eu pensava que eu ia ter moto carro tudo ia pras festa gastava mais isso só foi ilusão e hoje to aqui tracado (...).”</p> <p>Pr - “Minha família, mais hoje eu não tenho nenhum presente mais tenho que pagar oque eu fiz no passado né mais meu presente que eu quero agora é minha LIBERDADE e fica perto da minha família (...).”</p> <p>Fu - “Sim, eu quero muito estudar, trabalhar eu quero ser jogador de futebol quero dar orgulho para minha família, mais assim dar o presente para eles, (...)”</p>
E. B. N. (17 anos)	<p>Pa - “Que poderia ser feliz bem sucedido no mundo do crime.”</p> <p>Pr - “Terminar os estudos”</p> <p>Fu - “Tenho vontade fazer um curso de administração e futuramente terminando meus estudos uma faculdade de administração ou economia”</p>
V. S. S. (16 anos)	<p>Pa - “Antes de eu me envolver no crime eu pensava em trabalhar e dar uma vida melhor para minha mãe (...) mais ai eu fui conhecendo amizades muitas as vezes negativas e acabei seguindo outro rumo só que pior.”</p> <p>Pr - “Hoje eu paro para pensar e sempre vem nos pensamentos minha família o que eu já os fiz passar por minha causa (...) e não escutando seus conselhos (...)”</p> <p>Fu - “(...) é conquistar o que eu sempre quis mais com um dinheiro digno para que as pessoas que me criticam ou me criticavam me inveje (...) e tenho um projeto de uma casa para minha mãe”</p>
F. M. P. (18 anos)	<p>Pa - “Eu só pensava em anda de carro du ano cheio de mulher gastanu dinheiro que nem locu. Resuminu ter uma vida fasio e de luxu. Com fama no meio do crime.”</p> <p>Pr - “Aproveita para terminar o máximo dos meus estudo aqui faze alguns cursos que eles oferecem, para continuar com o meu</p>

⁶² Utilizaremos as abreviações destacadas para representar as declarações dos adolescentes sobre cada perspectiva temporal.

	<p>objetivo na liberdade”</p> <p>Fu - “Eu pretendo terminar os estudos para no futuro em começar uma faculdade de direito e si tornar um empresário.”</p>
L.V.D.F. (18 anos)	<p>Pa - “Meu passado era muito rebelde eu achava que as coisas era tudo do meu jeito (...).”</p> <p>Pr - “Hoje o importante para mim é sair daqui e fazer uma faculdade, ficar mais com minha família.”</p> <p>Fu - “Eu vou estudar se formar em uma faculdade para eu ter um futuro melhor para mim e para minha familia.”</p>
R.R.A.D. (18 anos)	<p>Pa - “Eu pensava que menores podia adquirir coisas erradas e cometer crimes e não dava nada por motivo de idade e queria só carros e motos e impressionar os proximos.”</p> <p>Pr - “Viver uma vida digna estudar (faculdade) trabalhar ganhar meu dinheiro onesto e viver em paz ao lado da minha família.”</p> <p>Fu - “Ter meu proprio negocio (trabalhar) minha própria casa e almentar minha família.”</p>
C.K.C.D.L. (17 anos)	<p>Pa - “Eu num tava nem ai. Só queria saber de dinheiro de balada so de amigo e cada vez mais eu afastava da minha familia e eu para pensar nisso agora. porque quando eu cai no CENSE a minha familia estava do meu lado.”</p> <p>Pr - “O importante para minha vida hoje eu pretendo sair daqui com vida mudada eu quero ter minha própria familia arrumar uma mulher que seja importante pramim eu peso pra deus que quando eu sair daqui que eu possa cuidar da minha familia dos meus irmão cuida dos meus filhos seja que deus quiser, Amém.”</p> <p>Fu - “O meu projeto quando eu tive morando na minha própria casa com minha mulher e meus filhos com o estudo terminado completo da um futuro melhor pra minha familia.”</p>
M.G.P.S. (16 anos)	<p>Pa - “eu não pensava hoje a qui foi bom pa pensava na vida.”</p> <p>Pr - “minha Família.”</p> <p>Fu - “forma uma Família”</p>

Ao analisarmos os discursos acima descritos (quadro 15 do eixo 6), destacamos principalmente as funções Representacional e Identificacional. No contexto representacional, identificam-se nas construções discursivas dos adolescentes tanto a relação paratática, como a hipotática (componente lógico), no entanto, há a prevalência das estruturas oracionais de relação paratática, ou seja, não há uma relação de dependência na maioria nas construções oracionais, com isso, os efeitos de sentidos dos/nos discursos se constroem de forma mais enfática, asseverada e comprometedora, como podemos verificar em alguns exemplos:

F.C. “Meu projeto é trafico(...)”.

I.V. “(...) adquirir uma casa continuar minha família, terminar os estudos (...)”.

R.R.A.D. “Viver uma vida digna estudar (faculdade) trabalhar ganhar meu dinheiro honesto e viver em paz ao lado da minha família.” “Ter meu proprio negocio (trabalhar) minha própria casa e almentar minha família”.

Nas escolhas verbais que identificam suas experiências de mundo (componente experiencial), podemos destacar o uso de verbos: é, penso, fiz, quero, continuar, tenho, pensava, começar, estudar, trabalhar, ter, entre outros. Desse modo, pelas escolhas do componente experiencial (o processo de transitividade), o lógico, utilizado na construção discursiva dos adolescentes, é identificada a função representacional na linguagem, isto é, os falantes se mostram no texto representando suas experiências de mundo, ideologias, pessoas, os contextos sociais vividos.

Já nos aspectos que revelam a função identificacional, podemos salientar o uso da modalização presente nos enunciados, bem como o processo de avaliação que é realizado pelos locutores, estabelecendo, assim, a interação dialógica com seus interlocutores. Como ocorre, por exemplo, nos enunciados:

C.H. - “Eu quero muito estudar (...) quero dar orgulho para minha família (...)”.

E.B.N. - “Que poderia ser feliz (...)” “Tenho vontade fazer um curso (...)”.

V.S.S. - “Hoje eu paro para pensar (...)” “(...) acabei seguindo outro rumo (...)”.

L.V.D.F. - “Meu passado era muito rebelde (...)” “Hoje o importante para mim é sair daqui e fazer uma faculdade (...)” “Eu vou estudar se formar (...)”.

Dessa forma, se estabelece uma relação discursiva de necessidade e comprometimento dos sujeitos sociais envolvidos, no caso, os adolescentes. Com isso, também é estabelecido uma nova imagem, o *ethos* de virtude, pois hoje são conscientes que devem procurar o “bom caminho”, “optaram” pela mudança.

Em relação às temáticas expostas nos discursos, identificamos uma forte valorização familiar estabelecida pelos adolescentes, somente os adolescentes E.B.N. e F.M.P. não apresentam em seus enunciados a questão familiar destacada (o que não significa a não valorização da família, pode apenas não estar demonstrado). Nos demais discursos se evidenciam a importância da família em suas vidas. De certa forma, as famílias os alicerçam e também os impulsionam para a busca de um novo caminho ou, até mesmo, para justificar a manutenção dos

caminhos “tortuosos”. Como o que se mostra no discurso do F.C. que pretende continuar trilhando o mundo do crime e com ele dar uma “vida melhor” a família: “Meu projeto é trafico, so os quilão e assauto, só banco andar de nave e dar uma vida melhor para minhas irmãs e minha mãe e minha vó”.

No processo socioeducativo vivido pelos adolescentes a importância dos estudos também é relatada na maioria dos discursos, sendo então, relevante para a visão atual e a nova perspectiva de vida futura (pós-medida). Algo que não era considerado antes da medida socioeducativa (como demonstrado no estudo aqui disposto). O uso de pronomes pessoais em primeira pessoa, a construção verbal utilizada, a modalização, o discurso asseverado, destacam a valorização dos estudos na perspectiva atual e futura dos adolescentes. Vejamos os exemplos nos excertos:

I.V. – “(...) terminar os estudos até onde conseguir e seguir em frente”.

C.H. – “(...) eu quero muito estudar (...)”.

E.B.N. – “Terminar os estudos”. “Tenho vontade fazer um curso de administração (...)”

F.M.P. – “(...) Eu pretendo terminar os estudos para no futuro em começar uma faculdade de direito (...)”.

L.V.D.F. – “Eu vou estudar se formar em uma faculdade para eu ter um futuro melhor (...)”.

C.K.C.D.L. – “(...) com o estudo terminado completo (...)”.

Pode-se dizer, com os relatos dos adolescentes, que tanto a relação familiar quanto a oportunidade dos avanços na escolarização os impulsionam a sonhar com uma condição melhor de vida. Há nos discurso da maioria dos adolescentes a reconstituição do *ethos* via processo socioeducativo e pedagógico e, assim, a hegemonia familiar e pedagógica é reconhecida no processo de socioeducação.

Já, nos discursos onde relatam suas perspectivas no passado, isto é, quando estavam inseridos no mundo do crime e das contravenções, destaca-se o comportamento rebelde, inconsequente, sem vínculos e, com isso, remetem a uma imagem subversiva, como podemos verificar:

L.V.D.F. - “Meu passado era muito rebelde eu achava que as coisas era tudo do meu jeito (...)”.

C.K.C.D.L. - “Eu num tava nem aí”

M.G.P.S. - “eu não pensava (...)”

Também é marcado nos discursos aspectos ideológicos em que os adolescentes retratam a ambição social a qualquer preço e, ao mesmo tempo, a falsa ideia da impunidade e a compensação do crime, inferindo, então, o desconhecimento das leis ou talvez uma conduta impulsionada pelo pensamento “mágico” e onipotente, imediatista, comum para muitos na adolescência. Como podemos perceber nos exemplos:

C.H. - “Eu pensava que eu ia ter moto carro tudo ia pras festa gastava mais isso só foi ilusão e hoje to aqui tracado (...)”

E.B.N. - “Que poderia ser feliz bem sucedido no mundo do crime.”

F.M.P. - “Eu só pensava em anda de carro du ano cheio de mulher gastanu dinheiro que nem locu”

R.R.A.D. - “Eu pensava que menores podia adquirir coisas erradas e cometer crimes e não dava nada por motivo de idade e queria só carros e motos e impressionar os próximos.”

Esse eixo temático nos permitiu compreender um pouco as vivências e representações sociais dos adolescentes durante o percurso trilhado no mundo das contravenções/crimes e também suas concepções atuais e os caminhos pretendidos para serem trilhados a partir do cumprimento da medida socioeducativa.

Essa representação temporal desvela possíveis mudanças de paradigma (por parte dos adolescentes) ou até mesmo a manutenção. Com isso, é percebido que, antes do processo de socioeducação, a hegemonia da “Ascensão” e/ou do “sucesso social” no que tange às concepções capitalistas (os bens de consumo) era o que interessava aos adolescentes. No entanto, durante o processo de socioeducação outras concepções começaram a ter importância em suas vidas, como a relação familiar e o sucesso escolar, visando à profissionalização para ter uma vida honesta e melhor condição social. Nesse discurso atual é percebida a voz institucional da socioeducação na maioria dos enunciados, bem como, a constituição de uma imagem voltada à mudança, com exceção do adolescente F.C que mantém o discurso de resistência na condição de adolescente infrator.

Dessa maneira, ancorando-nos no processo tridimensional defendido em Fairclough (2001): a prática linguística (vocabulário, gramática, coesão), a prática social (as orientações econômicas, culturais e ideológicas) e a prática discursiva (como o contexto social, os atos de fala), foi possível discorrer a análise interpretativa desse eixo temático.

Análise do sétimo eixo temático

Quadro 16 – Eixo 7 – Os objetivos do adolescente após o cumprimento da medida socioeducativa (médio (M) e em longo prazo (L))

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 7
F. C. (18 anos)	<p>M - “Eu posso ficar três anos, mais quando eu sair eu vou capturar os frangos.”</p> <p>L - “Eu não me imagino que o futuro só pertence a Deus e só vivo o presente. (...)”</p>
I. V. (17 anos)	<p>M - “Mudar de vida é meu objetivo aí o que vem depois só DEUS sabe.”</p> <p>L - “Isso é impossível o tempo passa tudo muda o futuro a DEUS pertence espero estar bem seguindo em frente com os meus propósitos”</p>
C. H. (16 anos)	<p>M - “Estudar, fazer curso fazer tudo de bom pra mim e para minha família”</p> <p>L - “Eu imagino, casado com filhos trabalhando dando orgulho para minha família tudo de bom para mim.”</p>
E. B. N. (17 anos)	<p>M - “Arrumar um emprego e focar nos Estudos”</p> <p>L - “Me imagino formado em administração ou economia e em um bom emprego”.</p>
V. S. S. (16 anos)	<p>M - “Assim quando eu for desinternado (...) pretendo organizar minha vida e começar tudo do zero e tenho esperança nos meus objetivos e acredito no meu potencial”</p> <p>L - “Bem de vida eu e todos da minha família (...) sempre de cabeça erguida.”</p>
F. M. P. (18 anos)	<p>M - “Dar continuidade no meu estudo e comear uma faculdade de direito. Conviver mais com minha família e dar mais valor para ela e para minha vida.”</p> <p>L - “Eu me imagino quase completar meus objetivos com uma vida normal e bem visto na sociedade.”</p>
L.V.D.F. (18 anos)	<p>M - “Terminar meus estudos e trabalhar.”</p> <p>L - “Daqui dez anos eu vou estar formado em uma faculdade se Deus permitir.”</p>
R.R.A.D. (18 anos)	<p>M - “acabar os estudos trabalhar e começar ajeitar os planos para meus objetivos.”</p> <p>L - “Com todos meus objetivos em mãos completos e com novos no pensamento.”</p>
C.K.C.D.L. (17 anos)	<p>M - “Se eu não tiver terminado meu estudo completo eu pretendo terminar na rua e sair e arrumar um serviço pra mim trabalhar e aí ficar mais perto da minha família.”</p> <p>L - “Eu trabalhando na minha própria empresa e com os meus próprios amigos pra mim ajudar a tirar da rua e ter uma vida melhor.”</p>
M.G.P.S. (16 anos)	<p>M - “arrumar uma profissão e voltar para escola”</p> <p>L - “um homem honesto”</p>

Nesse eixo temático, das perspectivas futuras dos adolescentes, assim como no eixo 6 (seis), a questão familiar e escolar se sobressaem em seus discursos. Há por parte de quase todos os adolescentes (exceto o adolescente F.C.) o anseio da

busca de uma vida nova, fora do mundo do crime. São impulsionados, principalmente, pela hegemonia familiar e a educacional, consideradas relevantes para a concretização do processo de mudança de vida. A questão da profissionalização como objetivo de ascensão social também é evidenciada. Novamente, percebemos os efeitos da ação socioeducativa na qual estão inseridos e, a ideologia da mudança, até então, é absorvida pelos nove adolescentes (a voz institucional presente em seus discursos). Com isso, os elementos linguísticos utilizados evidenciam suas intenções e relações, bem como os representam nos enunciados. Nessa vertente, o significado acional, identificacional e representacional se imbricam nos discursos. Percebe-se nos discursos dos adolescentes que expõem claramente uma perspectiva futura de mudança e busca de melhores condições de vida fora do mundo do crime. Desse modo, também destacam a importância da família, da escolarização, da profissionalização, assim, projetam sempre perspectivas positivas e de ascensão social, como podemos evidenciar nos discursos expostos.

M - “Arrumar um **emprego e focar nos Estudos**”

L - “Me imagino **formado** em administração ou economia e em um **bom emprego**”. - E.B.N.

M - “**Dar continuidade no meu estudo** e cometa uma faculdade de direito. **Conviver mais com minha família** e dar mais valor para ela e para minha vida.”

L - “Eu me imagino quase completar meu objetivo com uma vida normal e **bem visto na sociedade**.” - F.M.P.

M - “**Terminar meus estudos** e trabalhar.”

L - “Daqui dez anos eu **vou estar formado em uma faculdade** se Deus permitir.” - L.V.D.F.

M - “**acabar os estudos trabalhar** e começar ajeitar os planos para meus objetivos.”

L - “Com todos meus objetivos em mãos completos **e com novos no pensamento**.” - R.R.A.D.

No discurso do adolescente C.K.C.D.L., além de encontrarmos toda a valorização e considerações já expostas nos enunciados destacados que projetam expectativas de mudança e sucesso na vida (valorização dos estudos, da família, obter uma profissão), ele vai além, pois idealiza também em um futuro (em longo prazo) ter sua própria empresa para poder ajudar seus amigos da rua a também mudarem de vida.

M - “Si eu não tive terminado meus estudo completo eu pretendo termina na rua e sair e arrumar um serviço pramim trabalhar e ai ficar mais perto da minha familia.”

L - “Eu trabalhando na minha **própria empresa** e com os meus próprios amigos **pramim ajudar tirar da rua e ter uma vida melhor.**”

Dessa maneira, evidencia-se na relação semântica estabelecida nos discursos o processo ideológico da legitimação. Há por parte de quase todos os adolescentes o reconhecimento de estratégias como da racionalização e da universalização que fundamentam o processo da aceitação ideológica de mudança, via processo socioeducativo, além de percebermos também o processo ideológico da “unificação” (como defendido em Thompson 1995), pois todos (exceto o adolescente F.C) assumem uma “identidade coletiva” em relação à perspectiva ideológica de mudança.

Com a análise exposta, pode-se identificar na representação da imagem desses nove adolescentes o *ethos* de capazes de superar, aprender com o processo socioeducativo no qual estão submetidos, o *ethos* de dignos de confiança, pois adquiriram novos valores, no caso valores reconhecidos socialmente e, que podemos deduzir, trabalhados no processo socioeducativo pela instituição: família, estudos, trabalho, vida honesta.

Contudo, é mantido também o processo ideológico de resistência, como apresentado no discurso do adolescente F.C, nesse caso, o adolescente nega o processo de ação socioeducativa em que está submetido, mantendo a identidade de adolescente infrator no discurso que expõe sua perspectiva em médio prazo: “Eu posso fica tres anos, mais quando eu sair eu vou captura os frangos⁶³”. E, pode-se enunciar que, em seu discurso de perspectiva em longo prazo, adere a um processo de “dissimulação” ideológica: - “Eu não me imagino que o futuro só pertence a Deus e só vivo o presente. (...)”, pois obscurece a questão de dominação em que está envolvido (no caso o mundo do crime e contravenções), se vale do uso figurativo da linguagem, aparentemente até ironizando em seu enunciado com o uso da expressão “não me imagino” e do dito popular utilizado. Enfim, pode-se dizer que mantém o seu *ethos* de transgressor social

⁶³ A expressão utilizada pelo adolescente F.C.: “vou captura os frangos” se refere, segundo os adolescentes internos, aos desafetos, delatores ou mesmo aqueles considerados “mais fracos”, como as vítimas do crime, por exemplo.

Análise do oitavo eixo temático

Quadro 17 – Eixo 8 – Como o adolescente se descreve - sua construção/representação identitária

ADOLESCENTES	DISCURSOS – EIXO 8
F. C. (18 anos)	“E so so mais um marginal que o sistema criou, mais um filho da rua que o crime adotou eles querem ver meu fim. Não vai ser facio assim. Há Há Há Há Há eu sei que auguém hora por mim”.
I. V. (17 anos)	“Eu sou como qualquer outro, tenho muitas perguntas poucas resposta sei pouco e acho que sei tudo.”
C. H. (16 anos)	“Com 84 adolescente mais ta bom algum dia vou sair a cadeia é longa mais não é perpetua.”
E. B. N. (17 anos)	“prefiro não falar”
V. S. S. (16 anos)	“Enquanto eu me vejo adolescente me vejo um garoto sonhador querendo alcançar meus objetivos. (...) Nesta sociedade atual as vezes eu me vejo como um nada por olhares que nos criticam.”
F. M. P. (18 anos)	“Comu uma pessoa que só trais pobrema para sociedade que só prejudica as pessoas de bem. Não respeita nem uma das regras da sociedade. Totalmente sem controle.”
L.V.D.F. (18 anos)	“Hoje eu estou totalmente transformado, minha mente está para o bem hoje em dia porquê no passado eu só queria o mal para mim e para os outros mas na graças á deus e o CENSE eu mudei para o bem.”
R.R.A.D. (18 anos)	“Eu sou uma pessoa tranquila tenho bom gosto para tudo, gosto de adquirir bastante conhecimento em geral e sou bastante persistente em meus objetivos.”
C.K.C.D.L. (17 anos)	“Eu sou calmo tranquilo com as pessoas eu pretendo sair daqui e sida com a sociedade.”
M.G.P.S. (16 anos)	“um jovem que so era”

Ao analisarmos as propalações dos adolescentes, encontramos enunciações de polaridade negativa e positiva que desvelam suas representações identitárias. Sendo assim, destacamos, no que se refere aos dizeres de representação “negativa” dos adolescentes referente à construção de sua imagem, os enunciados:

F.C. – “E so so mais um marginal que o sistema criou, mais um filho da rua que o crime adotou eles querem ver meu fim. (...)”

F.M.P. – “Comu uma pessoa que só trais pobrema para sociedade que só prejudica as pessoas de bem (...)”

M.G.P.S. - “um jovem que so era”

Nos discursos de polaridade negativa é patente a presença das vozes sociais trazidas pelos adolescentes, sendo possível identificar no processo dialógico tanto a intertextualidade manifesta, (representada no enunciado do adolescente F.C. que responde ao questionamento deste eixo por meio de um rap) como a intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade percebida nos discursos dos adolescentes F.M.P e M.G.P.S que carregam em seus discursos concepções ideológicas das classes dominantes. Com isso, adotam para si uma imagem construída pelo viés discursivo de uma sociedade que exclui, desqualifica e desconsidera as subjetividades vividas pelos adolescentes das classes menos favorecidas e, que também não reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da fase da adolescência e, assim, não engendram as possibilidades trazidas através do processo de socioeducação, não concebendo, desse modo, as possibilidades de um trabalho socioideológico e cultural que possa levar a recuperação da conduta do adolescente e a mudanças de atitudes.

Já os enunciados que trazem uma representação “positiva”, em relação à imagem de si estabelecidas pelos adolescentes, são encontradas nas enunciações:

L.V.D.F. - “Hoje eu estou totalmente transformado, minha mente está para o bem (...)”

R.R.A.D. - “Eu sou uma pessoa tranquila tenho bom gosto para tudo, gosto de adquirir bastante conhecimento em geral e sou bastante persistente em meus objetivos.”

C.K.C.D.L. - “Eu sou calmo tranquilo com as pessoas eu pretendo sair daqui e sida com a sociedade.”

Podemos, então, encontrar nos discursos de representação positiva a construção do *ethos* de ajustado social, constituindo, dessa forma, uma identidade de adolescentes recuperados/transformados, conscientes e merecedores de credibilidade.

No entanto, alguns adolescentes preferem em suas estratégias discursivas não se marcarem no discurso. Não se posicionam em nenhuma das polaridades. Por exemplo, o adolescente E.B.N. que se nega a construir sua imagem: “prefiro não falar”.

Já o adolescente V.S.S se posiciona, mas não se constitui em uma imagem específica (positiva ou negativa), mas se coloca nas duas polaridades, pois ao

mesmo tempo em que estabelece uma imagem positiva de si, também apresenta uma negativa. Contudo, percebe-se que este participante se representa no discurso ora considerando sua imagem a partir de suas concepções de mundo sobre sua condição de sujeito adolescente, ora representa sua imagem absorvendo o discurso e a ideologia de uma sociedade que condena e exclui de forma generalizada os adolescentes em situação de abandono, em condições de desigualdade e/ou em desacordo com as condutas legais⁶⁴: “Enquanto eu me **vejo adolescente** me vejo um garoto sonhador querendo alcançar meus objetivos. (...) **Nesta sociedade atual as vezes eu me vejo como um nada** por olhares que nos criticam.”

Quanto às questões linguísticas analisadas, podemos destacar o sistema de verbos (a transitividade) utilizados nos enunciados dos adolescentes que expõem o componente experiencial, ou seja, suas experiências de mundo e, assim, evidenciam o significado representacional da linguagem e, portanto, também desvelam as representações ideológicas no texto. São construções verbais como: “criou, adotou, querem, vai ser, tenho, sei, vou sair, é, me vejo, querendo, criticam, adquirir, pretendo, sair”. Assim, os verbos escolhidos evidenciam a maneira como vivenciam e concebem o mundo que os cercam, trazem suas representações negativas ou positivas e, por conseguinte, expõem sua identidade social/pessoal (função identificacional).

Dessa maneira, identificamos nos discursos dos adolescentes determinações ideológicas que, tanto refutam, como aceitam/corroboram as relações de poder e dominação social referentes à situação do adolescente em conflito com a lei e de adolescentes em condições de desigualdades sociais.

Com todo o exposto na análise interpretativa a que nos dispomos neste capítulo, identifica-se nos discursos dos adolescentes participantes (nos oito eixos

⁶⁴ Não se justifica neste trabalho nem um tipo de conduta ilegal do adolescente, contudo se defende o processo de avaliação e consideração da vida humana e social, bem como as questões que envolvem a criação e adequação de políticas públicas e ações sociais voltadas às crianças e adolescentes, principalmente no que tange ao referente às classes menos favorecidas. Com isso, também se considera a importância de um trabalho socioeducativo eficaz e que realmente esteja voltado a possibilitar um trabalho de valorização e transformação humana, presando pela responsabilização, recuperação e reinserção desses adolescentes e jovens ao convívio social e cultural que lhes é assegurado nas leis nacionais e internacionais. Desse modo, refutam-se dois extremos a respeito de questões ligadas a condição do adolescente infrator: considerá-los apenas vítimas sociais, produtos do meio ou considera-los unicamente sujeitos com problema de caráter, de má índole, sujeitos propensos ao crime, simplesmente “marginais” que devam ser excluídos socialmente. Acredita-se principalmente no caráter pedagógico e de responsabilização que envolve o trabalho da socioeducação e na importância de políticas públicas voltadas à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

analisados), a posição sujeito que eles ocupam, no caso, uma relação de sujeito social ora se constituindo como adolescente infrator e marginalizado socialmente (resistente ao sistema), ora se constituindo um adolescente com perspectivas futuras e propósitos de mudanças sociais e identitária (visando superar a realidade em que estão submetidos). Com isso, se objetivam e se subjetivam em seus discursos, constroem/representam uma imagem nas enunciações estabelecidas, construindo seu *ethos* discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho alicerçado na corrente teórica da Análise Crítica do Discurso, a ACD, uma teoria social da linguagem que defende a necessidade de investigar as estruturas de poder e dominação que se desvelam nos discursos, intencionando provocar possíveis transformações sociais através da prática discursiva, buscou provocar reflexões acerca do discurso do adolescente em conflito com a lei e, dessa forma, desvelar um pouco de sua realidade.

O eixo teórico sustentador da pesquisa, ACD, com os demais aportes teóricos que subsidiaram nossos estudos, possibilitou observar e interpretar por meio da prática linguística (vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual), da prática discursiva (contexto, coerência, intertextualidade, interdiscursividade, força ilocucionária) e da prática social (ideologia, sentidos, pressuposições, hegemonia) os discursos dos adolescentes em conflito com a lei.

Assim, o presente estudo teve como objetivo uma análise linguística fundamentada nas perspectivas teóricas que envolvem o estudo do discurso, pautado no que preconiza a teoria da ACD, isto é, em um estudo linguístico voltado à prática social, pensando as questões que envolvem a construção/representação identitária do sujeito, especificamente aqui, nosso sujeito da pesquisa, o adolescente em conflito com a lei, que em sua maioria vive em condições de desigualdade social e de constantes violações de direitos.

Tendo em vista, então, a instrumentalização de nosso *corpus* (organizado nas oito temáticas analisadas) que se mostrou viável com o aporte teórico selecionado, pode-se referenciar que os conceitos teóricos basilares da ACD, em especial, as funções da linguagem pensadas em Fairclough (2001, 2003), os conceitos estudados sobre as questões ideológicas presentes na linguagem calcados em Thompson (1995), bem como a formulação teórica que desvela a construção/representação do *ethos* discursivo, alinharam de forma adequada os caminhos de nossa análise linguística interpretativa.

Quanto aos nossos questionamentos: O que pensa o adolescente em conflito com a lei sobre si e sobre a sociedade em que está inserido? De que modo as práticas sociais são desveladas em seus discursos? Como percebem que são representados e se representam por meio do discurso? Foram respondidos no

decorrer de nossa análise. Desse modo, foi possível perceber através dos discursos analisados que os informantes estabelecem imagens sobre si e percebem a representação social sobre eles, além de evidenciar as questões ideológicas presentes em seu contexto social, quais absorvem e quais refutam. Conseqüentemente, demonstram suas percepções sobre o discurso da sociedade em relação a eles que, ao contrário do que se preconiza no trabalho socioeducativo, são muitas vezes, discursos pautados na ideologia de exclusão social e cultural desses sujeitos.

Diante disso, entende-se que o propósito comunicativo exercido pelos seres humanos não depende apenas da estrutura da língua. Ele é determinado socialmente, está inserido em um contexto de produção da linguagem e produz um sentido. Nestas perspectivas, concordamos com Bakhtin (2010) quando diz que “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 2010, p. 137). Dito de outro modo, pelo próprio autor, “para adivinhar o significado verdadeiro das palavras de outrem, pode ser decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias” (BAKHTIN, 1998, p. 141).

Portanto, em nossos estudos sobre o discurso do adolescente em conflito com a lei em espaço de privação de liberdade, ficou evidenciado que a maioria dos adolescentes reconhece o papel do atendimento socioeducativo e dos atores envolvidos, que de forma mais enfática ou menos enfática os afetam, como a exemplo dos discursos dos adolescentes: L.V.D.F. - “Hoje eu estou totalmente transformado, minha mente está para o bem hoje em dia porquê no passado eu só queria o mal para mim e para os outros mas na graças á deus e o CENSE eu mudei para o bem” (eixo 8), I.V – “(...) mais no meu caso ta ajudando sim tenho aqui algumas oportunidades que na rua eu não iria correr atrás pra conseguir” (eixo 5), R.R.A.D. “(...) se eu não fosse punido poderia ter cometido mais infrações: está me ajudando muito porque me proporcionou muitas oportunidades boas para que eu possa fazer uma vida diferente com condições melhores” (eixo 5), entre outros discursos já expostos que evidenciam o reconhecimento do processo de socioeducação no qual se encontram e, por conseguinte, estabelecem a (re)constituição de sua imagem e, portanto, de sua representação identitária.

Assim, percebemos nos efeitos de sentido presentes no processo discursivo analisado, a relação de poder que exerce a instituição socioeducativa no qual os

adolescentes estão vinculados e, conseqüentemente, de como a voz institucional ecoa em suas práticas linguísticas, discursivas e sociais no atual contexto vivido (o cumprimento da medida socioeducativa em situação de privação de liberdade).

A categorização do *corpus* em eixos temáticos nos propiciou um olhar mais acurado na análise e interpretação dos dados. Em vista disso, observou-se que nos discursos de alguns adolescentes, visualizou-se um processo de contradição ideológica, pois enquanto na maior parte dos discursos é revelado que houve mudanças na forma de pensar e agir a partir do cumprimento da medida socioeducativa (como já expomos nos eixos), em que a maioria apresenta enunciados que demonstram uma imagem de credibilidade, confiança, capacidade de superação dos erros após a internação, declarando essa “nova imagem de si” (um novo *ethos*), percebeu-se em outras propalações desses mesmos adolescentes (de alguns deles) que embora reconheçam a importância do processo socioeducativo em seu processo de responsabilização, não reconhecem o papel da instituição em si.

Podemos inferir que isso se dê porque, talvez, sejam afetados pelo trabalho dos atores envolvidos na socioeducação, como: professores, pedagogas, psicólogos, terapeutas, educadores sociais (agentes), enfim, esses adolescentes reconhecem, de certo modo, o processo pedagógico da socioeducação em que estão envolvidos pela ação realizada pelos responsáveis, mas ao mesmo tempo rejeitam a instituição em si (o CENSE), ou seja, não aceitam o processo de privação de liberdade.

Diante disso, nessa análise considerou-se a importância de dar visibilidade a esses sujeitos e, por conseguinte, à ação socioeducativa que, se aplicada como preconiza a legislação, pode fazer a diferença no futuro desses adolescentes. No entanto, sabemos que um processo socioeducacional pleno não depende apenas da instituição responsável pela aplicação da medida, embora sua ação seja muito importante, questões familiares, sociais e políticas devem estar alinhadas para que os objetivos preconizados no processo socioeducacional, principalmente no que tange a recuperação e reinserção social desses adolescentes, sejam realmente alcançados.

Além da voz institucional (socioeducativa) presente nos enunciados, do mesmo modo identificou nos discursos dos adolescentes a importância dada à família e à escolarização no contexto de privação de liberdade, principalmente nas

discussões que envolvem as perspectivas atuais e futuras dos adolescentes (como referido principalmente nos eixos 6 e 7). Assim sendo, questiona-se: A valorização familiar, escolar e, conseqüentemente, a profissional, bem como todo o processo de conscientização de necessidade de mudança expostos nos discursos durante o processo de ação socioeducativa, ou seja, no contexto de internação, são mantidos após a desinternação? A valorização escolar e, com isso, a vontade almejada da conclusão dos estudos para a ascensão profissional é alcançada? Que fatores externos podem ajudar ou impedir que os adolescentes conquistem os objetivos almejados no âmbito do cumprimento da medida socioeducativa? Talvez essa e outras questões que se referem aos objetivos dos adolescentes pós-medida socioeducativas possam ser objetos de futuras pesquisas.

Com todo o estudo, ao término deste trabalho, temos a certeza que não chegamos ao fim, e muito ainda se tem que refletir, analisar, questionar e pesquisar sobre o processo discursivo do adolescente em conflito com a lei e, dessa forma, desvelar a construção/representação ideológica e identitária do adolescente em contextos sociais específicos. Quanto ao trabalho da socioeducação em si, embora pouco explorado em nossos estudos, entende-se o quão importante é na vida desses adolescentes pelo seu caráter pedagógico de responsabilização, conscientização, ressocialização e reintegração do adolescente/jovem à sociedade, mesmo que se saiba que nem sempre se atinja os objetivos esperados devido a diversos fatores, entre eles, familiares, políticos, sociais e culturais.

Nessa vertente, de acordo com a teoria discutida e as análises dos discursos apresentados neste estudo, percebemos que o locutor ao utilizar a linguagem deixa suas marcas particulares no modo de representar, agir e interagir e, assim, identificar o mundo e a si mesmo, para isso se vale dos recursos linguísticos, gêneros e estilos ancorado em uma determinada situação social.

Grosso modo, com a análise, pode-se dizer que as variáveis de contexto, influenciam as escolhas das realizações léxico-gramaticais que, por sua vez, evidenciam cada significado da linguagem utilizado (acional, representacional e identificacional), dando, assim, sentido às questões discursivas pelo viés das escolhas linguísticas, propiciando, dessa forma, o imbricamento entre a prática linguística, a prática discursiva e a prática social.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org). **Imagens de Si no Discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ARAÚJO, Denilson Cardoso de; COUTINHO, Inês Joaquina Sant'Ana Santos. 80 anos do Código de Menores. Mello Mattos: a vida que se fez lei. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 13, n. 1673, 30 jan. 2008. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/10879>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montréalaise et Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. In: *DRLAV*, n. 26, p. 91-151, 1982.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. **Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório**. Cadernos de Linguagem e Sociedade. Brasília: UnB/PPGL, n. 10, vol. 1, p. 89-107, 2009.

BARROS, D. E. C. Teoria social do discurso e gramática funcional: uma relação desejável. Anais de Congresso. **5º Encontro do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste**. Dourados, p. 1-15, 27 a 30 setembro, 2010.

BARROS, D. E. C. Análise do discurso crítica: pesquisa social e linguística. 1ª JIED – **Jornada Internacional de Estudos do Discurso**, 2008. Maringá. Anais Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

BARROS, D. E. C. Discurso parlamentar favorável à redução da maioria penal brasileira-acontecimento persuasivo ou manipulatório? In: **Discurso e Sociedad**. Vol. 9(3), 2015, p. 276-296. Disponível em: <<http://www.dissoc.org/ediciones/v09n03/>>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.

BARROS, D. E. C. Confluências políticas, jurídicas e pedagógico-sociais na discussão da maioria penal brasileira: o adolescente infrator em foco. **Entrelinhas**. v. 11, n.2, p. 223-241, dez. 2017.

BAUER, M. W & GASKELL, PG. (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 8 de ago. de 2017.

BRASIL. **Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 8 de abr. de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em 9 de abr. de 2016

BRASIL. **Código de Menores de 1927**. Decreto nº 17.943 – A, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 9 de set. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 9 de set. de 2017.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. Tradução Dílson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Estudo da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. Artigo. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci_arttext#nt01>. Acesso em: 20 de abr. de 2018.

COUTO, Inalda Alice Pimentel; MELO, Valéria Galo. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patricia Anido. **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 20-38.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003a, p. 179-203.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003b.

FAIRCLOUGH, N. & WODAK, R. "**Critical Discourse Analysis**". In: Van Dijk, T. A. (ed.). *Discourse as social interaction*. Londres: Sage, 1997. p.258-284. [Versão em Espanhol: "Análisis Crítico Del Discurso". In: van Dijk, T. (comp.) *El discurso como estrutura e processo. Estudos sobre o discurso II. Uma introducción multidisciplinária*. Gedisa: 2000].

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. L. F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAMSCI, Antonio. 2002. Cadernos do cárcere. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. GRUPPI, L. 1978. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Trad: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Arnold, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Austrália: Deakin University, 1998.

KRESS, G. **Critical Discourse Analysis**. In:W. G. (org.). Annual Review of Applied Linguistics 11. p. 84-99, 1990.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006 [1996].

MAINGUENEAU, Dominique. (1984). **Gênese dos Discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. **A propósito do ethos**. In MOTTA; SALGADO (orgs.). Ethos discursivo. Trad. Luciana Salgado. São Paulo: Contexto, 2008b.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008c.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. Ed, Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Ethos, cenografia, incorporação**. In AMOSSY, Ruth (Org). Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual: Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. S. Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, S. L. A Violência Urbana e a Exclusão dos Jovens. Em SAWAIA, B. (org) **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social**. 8ª Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

MEYER, Michael. “Entre la teoría, el método y la política; la ubicación de los enfoques relacionados com el ACD”. In: Wodak, R. & Meyer, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Editorial Gedisa, p. 35-58, 2003.

MIRAGLIA, P. **Aprendendo a lição: uma etnografia das varas especiais da infância e da juventude**. Novos Estudos. n. 72, julho de 2005, p. 79–98.

MOSCOVICI, S. “On social representations”. In: J. Forgas (comp.). **Social Cognition**. Perspectives on Everyday Understanding. Londres: Academic Press, p. 191-209, 1981.

MOSCOVICI, S. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro, IMAGO, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: conhecimento e ensino*. In: Azevedo, José Carlos de. (org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. (52-73).

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

ORMUNDO, Joana e WETTER, Walkyria. **Práticas de Linguagem na Globalização**: Introdução à análise de discurso crítica em uma perspectiva transdisciplinar. São Paulo: Editora Patuá, 2013.

RESENDE, Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de Discurso Crítica: Uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a Ciência Social Crítica. **33rd International Systemic Functional Congress**, p. 1069-1081, 2006.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 2012.

SILVA, M.L. de O. e. **O estatuto da criança e do adolescente e o código de menores**: descontinuidades e continuidades. Serviço Social e Sociedade. Especial Criança e Adolescente. nº 83, ano 16. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Editora Vozes, 1995 [1990].

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: —; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003a, p. 17-34.

WODAK, Ruth. El enfoque histórico del discurso. In: —; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003b, p. 101-142.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação do adolescente na pesquisa intitulada “O DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PROCESSO SÓCIO-CULTURAL DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE, que faz parte do curso de Mestrado em Letras, concentração em estudos Linguísticos e é orientada pela professora Dr.^a Dulce Elena Coelho Barros da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é buscar levantar aspectos relativos aos valores que “adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas” atribuem a si e à sociedade. Interessa à pesquisadora e orientadora retratar os modos pelos quais esses sujeitos sociais se percebem a si mesmos e o mundo social de que participam, ao relatar as suas experiências de vida fora e dentro da instituição em que cumprem a medida socioeducativa. **Para isto a participação do adolescente é muito importante, e ela se daria da seguinte forma** por meio de sua participação respondendo a um questionário sobre aspectos de sua vivência familiar, de relação social e percepções de vida antes, durante e depois do cumprimento da medida socioeducativa. **Informamos que caso ocorra** algum desconforto em responder alguma questão, o participante da pesquisa não necessita responder. **Gostaríamos de esclarecer que a participação do adolescente é totalmente voluntária, podendo você (enquanto representante da instituição e responsável pelo adolescente) e/ou o adolescente: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à instituição ou ao adolescente. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do adolescente. Os benefícios esperados são** desvelar as ações dialógicas e ideológicas do e no discurso, pensando a construção da imagem do adolescente em conflito com a Lei. Sua imagem “para si e para o outro”, possibilitando um estudo discursivo da história e da sociedade e, com isso, identificar formas de construção e reconstrução da formação crítico-social individuais e coletivas.

Pretende-se identificar e compreender melhor a organização discursivo-social que colaboram no processo de formação e transformação do adolescente. **Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.**

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof^a Dr.^a Dulce Elena Coelho Barros.

_____ **Data:** ____ / ____ / ____

Assinatura

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu responsável concorde com esta participação.

_____ **Data:**.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Paula Adriana de Oliveira da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “O DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: PROCESSO SÓCIO-CULTURAL DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE”, que faz parte do curso de Mestrado em Letras, concentração em estudos Linguísticos e é orientada pela professora Dr.^a Dulce Elena Coelho Barros da Universidade Estadual de Maringá (UEM). **O objetivo da pesquisa é** buscar levantar aspectos relativos aos valores que “adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas” atribuem a si e à sociedade. Interessa à pesquisadora e orientadora retratar os modos pelos quais esses sujeitos sociais se percebem a si mesmos e o mundo social de que participam, ao relatar as suas experiências de vida fora e dentro da instituição em que cumprem a medida socioeducativa. **Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:** por meio de sua participação respondendo a um questionário sobre aspectos de sua vivência familiar, de relação social e percepções de vida antes, durante e depois do cumprimento da medida socioeducativa. Informamos que poderão ocorrer algum desconforto em responder alguma questão, caso ocorra o participante da pesquisa não necessita responder. **Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são** desvelar as ações dialógicas e ideológicas do e no discurso, pensando a construção da imagem do adolescente em conflito com a Lei. Sua imagem “para si e para o outro”, possibilitando um estudo discursivo da história e da sociedade e, com isso, identificar formas de construção e reconstrução da formação crítico-social individuais e coletivas. Pretende-se identificar e compreender melhor a organização discursivo-social que corroboram no processo de formação e transformação do adolescente. **Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos pode solicitar esclarecimentos com o aplicador da pesquisa abaixo denominado ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.**

Eu,.....
(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a Dr.^a Dulce Elena Coelho Barros.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Paula Adriana de Oliveira da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO

PÚBLICO ALVO: ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

1. DADOS INICIAIS:

A) Iniciais do nome: _____

B) Idade: _____ anos.

C) Naturalidade: _____

D) Escolaridade: _____

E) Já cumpriu outras medidas socioeducativas antes? () sim () não

Caso sim, em regime aberto ou fechado? _____

2. RELAÇÃO FAMILIAR:

A) Com quem mora? _____

B) Seus pais vivem juntos? _____

C) Tem irmãos: () sim () não - Quantos? _____ Quais são as idades? _____

D) Como é sua relação familiar? (pessoas com quem mais convive; que considera mais importantes na sua vida; pessoas que são mais distantes - que possui mais distanciamento ou algum conflito)

3. RELAÇÃO SOCIAL E PERCEPÇÕES DE VIDA:

A) Antes de vir para o CENSE você estava estudando? _____

B) Como era seu convívio na escola, entre colegas e professores?

C) E, no CENSE, como é seu relacionamento?

D) O que você acha que a sociedade pensa sobre o adolescente em geral?
E, sobre o adolescente infrator?

E) O que você diria para a sociedade sobre o que é ser um adolescente?

F) Como você vê o cumprimento da medida socioeducativa? (Foi justa, é importante, está te ajudando de alguma forma, por quê?)

G) Visão sobre o passado: O que você pensava sobre sua vida antes do cumprimento da medida socioeducativa?

H) Visão sobre o presente: O que é importante para você hoje?

I) Visão sobre o futuro: Quais são suas expectativas para o futuro, tem algum projeto para sua vida?

J) O que pretende fazer após o cumprimento da medida socioeducativa?

ANEXOS

RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO REALIZADO

A RELAÇÃO SOCIAL E AS PERCEPÇÕES DE VIDA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**Sobre a relação familiar:**

“Minha relação familiar é muito boa, as pessoas que eu mais convivo é a mãe e a vó, as pessoas que eu considero mais importante na minha vida é a minha mãe e a vó”. **(Adolescente F. C. 18 anos)**

“Boa, pessoas importantes na minha vida são meu filho minha mãe, minha mulher e meu irmão. Não tenho muitos conflitos sou distanciado do meu pai não tenho muito contato com ele.” **(Adolescente I. V. 17 anos)**

“Minha mãe meus irmãos, meu relacionamento com minha família é muito bom com todos eles. Só com o meu pai que e não vejo ele faz tempo via ele quando eu era mais pequeno. Mais eu gosto dele” **(Adolescente C. H. 16 anos)**

“Minha relação com meus familiares é estável tentava ficar o mais próximo o possível; as pessoas que considero mais importantes para mim são meus pais e meus irmãos, as mais distantes são meus tios, avó e primos.” **(Adolescente E. B. N. 17 anos)**

“Minha relação é boa com as pessoas que convivem, pai, mãe, irmãos e irmã, tenho tios que eu não conheço. Porque eles moram fora. As pessoas que eu considero mais importante são as que convivem comigo todos os dias lá na rua, não tenho nenhum conflito com nenhum parente meu.” **(Adolescente V. S. S. 16 anos)**

“Minha relação é perfeita com todos meus familiares. Mais eu sou mais apegado com meu irmão mais velho. Minha família me adotou quando eu tinha ainda 10 anos. Ai não tenho pai só mãe. E todos são muito importantes na minha vida.” **(Adolescente F. M. P. 18 anos)**

“Minha relação familiar é tranquila, meus pais e meu irmão é tudo para mim e eu convivo de vez em quando com meus pais e meu irmão e eles são muitos importantes para mim, agora meus outros familiares eu quero distância é que eles não me ajuda intão não quero que eles me atrapalhe. **(Adolescente L.V.D.F. 18 anos)**

“Minha relação é maior com minha mãe meu padrasto que considero como pai de sangue e com meus irmãos e com parentes da parte da minha mãe; meu pai de sangue faleceu em um acidente quando eu tinha 8 meses de vida e não me lembro de ter visto pessoalmente e não tenho muita convivência com familiares por parte de pai motivo distancia; já com parentes de meu padrasto tenho ótimo relacionamento e convivência” **(Adolescente R.R.A.D. 18 anos)**

“Mais importante na minha vida são minha família. Eu sempre morei com minha mãe e o meu padastro eu nunca tive desavença com os meus pais eu convivo mais com meu irmão piqueno.” **(Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos)**

“a mais importantes é minha mãe e meu pai e meus irmãos.” **(Adolescente M.G.P.S. 16 anos)**

Sobre a relação educacional escolar antes da internação e agora no CENSE

“Muito mau”.

“é de boa na Escola e da hora e na escola é melhor ainda”. **(Adolescente F. C. 18 anos)**

“Bom”.

“Bom, convivo bem com todo mundo não tenho intrigas com ninguém convivo bem na escola procuro so pagar oque eu devo e começar uma nova vida”. **(Adolescente I. V. 17 anos)**

“A era bem, mais depois de um tempo o diretor me bateu ai eu sai da escola e nunca mais voutei para a escola. Mais depois que eu sai do cense eu ia estudar mais não

tinha vaga em nenhuma escola, daí saiu esse mandato para mim, e estou preso até agora.”

“Aqui eu to bem mais eu moro muito longe daqui eu queria uma vaga em outro lugar, lá pra Londrina que fica mais perto para minha mãe vim me visita, por que até agora so vi ela uma vez e ta muito dificio para mim assim.” **(Adolescente C. H. 16 anos)**

“Eu era um aluno muito imperativo dava bastante trabalho aos professores e equipe pedagogica mas comecei um tratamento aos 13 anos de idade que ajudou a controlar o meu temperamento; entre os colegas ia bem mas tomava o tempo deles com conversa o que mudou no decorrer do tratamento fui ficando mais calmo.”

“No cense me dou bem com os adolescentes mas as vezes entramos em conflito devido certo pensamento ou forma de raciocínio sobre oque é certo ou errado que gera bastante debate; quanto aos educadores procuro respeitar ao massimo para não pegar disciplina mas as vezes acontece porque afinal ninguém é perfeito.” **(Adolescente E. B. N. 17 anos)**

“Quando eu estudava eu era meio bagunceiro não gostava muito de estudar discutia com os professores não queria saber de nada”

“Aqui no Cense meu relacionamento é outro já penso em adiantar meus estudo cheguei aqui no 6º ano e deis que eu estou aqui estou quase fechando minhas matérias para o 1º grau. Hoje sei respeitar colegas e professores já tenho mais noção do certo e do errado.” **(Adolescente V. S. S. 16 anos)**

“Éra mais ou menos com os professores e ótimo com os alunos. É qui eu éra meio bagunceiro na sala de aula matava aula. Mais sempre fui bem inteligenti quando eu queria fase as coisa fasia tudu sertu intendia tudu rápido.”

“É perfeito com todos, tanto quanto os jovem e educadores. Nunca tomei nem uma disciplina ninguém nunca teve que chama a minha atenção comportamento ótimo”. **(Adolescente F. M. P. 18 anos)**

“Meu convívio na escola lá na rua eu era tranquila e eu sempre respeitei meus colegas e professores.”

“Meu relacionamento no CENSE é tranquilo eu faço de tudo para eu ficar tranquilo para eu ir embora desse lugar aqui, por ficar preso é difícil.” (**Adolescente L.V.D.F. 18 anos**)

“Estava sem estudar a 1 ano mais o menos, mas sempre tive bom relacionamento com funcionários, professores e colegas tenho facilidades para desenvolver atividades e só repeti ano nos estudos no 1º ano Em. médio e sempre gostei de estudar e adquirir conhecimentos novos.”

“tenho ótimo relacionamento, tanto com funcionários quanto professores; estou internado a 1 ano nunca recebi medidas disciplinar estou na fase 3 a 7 meses (mais convívio) procuro aproveitar todas as oportunidades que possa melhorar meu curriculo de vida: ex: participei do concurso de redação do paraná de 10 ganhadores fiquei em 4º lugar na classificação EJA: e adquirei cursos profissionalizantes que foi oferecido para adolescentes (selecionados).” (**Adolescente R.R.A.D. 18 anos**)

“Éra ótimo nunca tive desavença com os professores diretora da escola eu era sempre na minha nunca precisei de chamar minha mãe na diretoria.”

“No CENSE SOCIOEDUCATIVAS Pra mim eu não tem nada para falar porque eu nunca tive problema com o CENSE eu sei que errei mais eu to aqui pra pagar os Educadores não tem nada pra fala deles sempre tratou eu com respeito e eu não tem problemas na unidade. E na parte da escola também não tem nada afalar a respeito porque nunca dei motivo também eu só tem q agradecer ales” (**Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos**)

“normau o convívio no dia a dia éra”

“diboa eu so tranquilo” (**Adolescente M.G.P.S. 16 anos**)

Sobre o que a sociedade pensa sobre o adolescente

“Eu acho que a sociedade acha sobre o adolescente eu não sei, mais o adolescente infrator eles acha que nós é bandido homicida, vagabundo, etc. eles ve só o lado ruim quando a jente comete um crime”. (**Adolescente F. C. 18 anos**)

“Não da pra pensar no modo geral por que nem todo mundo pensa da mesma forma acredito que quem conhece e sabe oque agente passa ou oque já passamos antes de vim pra cá tem até um entendimento bom. Mais quem da sua opinião sem saber o que se passa acho que é meio injusto por que julga de mal forma mais pela aparência do que pelo fato. Aqui não tem nem um bixo nem monstro.” **(Adolescente I. V. 17 anos)**

“A eu não sei, mais assim se eles desse outra chace pra nois por que eu até to muito revoltado, eles podia melhorar alguma coisa pra nois aqui o tempo que agente ta aqui, nois só vive mais trancado.” **(Adolescente C. H. 16 anos)**

“Eu acho que no geral a sociedade vê o adolescente como o futuro de sua nação; penso que vê como uma pessoa com poucas oportunidade que por ganacia de querer conquistar algo fácil e rápido opitou pelo mundo do crime” **(Adolescente E. B. N. 17 anos)**

“Eu não sei exatamente mais alguns pensam que somos bons, mais quando falamos que já ficamos presos e temos passagens alguns ficam com um pé atrais perdem um pouco a confiança. Tem alguns que conversam que ouvem a gente e quer ajudar já outras passam reto quando nos vejam com alguma insegurança.” **(Adolescente V. S. S. 16 anos)**

“Pensa que é o comeso do futuro eles quem vai ser os médicos os policiais o bombeiros e etc...do futuro. Quanto os infratores são considerado os lixo da sociedade. Eles destrói tudo ponha pânico nas pessoas de bem so calsa o mal.” **(Adolescente F. M. P. 18 anos)**

“A sociedade acha que os adolescentes em geral pode ter uma vida tranquila, pode ter um futuro só que as vezes um adolescente infrator já é jugado de outra maneira eles jugam os infratores de uma tal maneira que eu axo que não é certo.” **(Adolescente L.V.D.F. 18 anos)**

“A sociedade está dividida em três partes (classe) pobre, rica e média; os pobres e os da classe média acha que os adolescentes devem trabalhar e ter suas condições

como os adultos e quando eles cometem infração eles entendem porque eles conhecem necessidades que ocorre nessas classes; já os ricos acham que o adolescente tem que trabalhar e pagar pena igual adultos mas não tem conhecimento que é poucos da classe pobre e média que tem oportunidade é onde cometem infrações.” **(Adolescente R.R.A.D. 18 anos)**

“Eu penso assim néh si a sociedade fosse do lado do adolescente não tinha problema que nem tem hoje porque ô pensa comigo menor num pode trabalhar as vezes a familia num tem condições pra sustentar a casa e as vezes para pra pensar no lugar deles sem comer sem roupa e as vezes ele quer um dinheiro pra sair si diverti e num têm porisso que eu fala si a sociedade principalmente a lei fosse do lado do adolescente deixa gente trabalhar conquistar o nosso dinheiro suado e é isso.” **(Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos)**

”não tei nada a dizer” **(Adolescente M.G.P.S. 16 anos)**

Sobre ser adolescente:

“Eu diria que nós adolescente, muitos são pobre e ganha oportunidade no crime e acho que é uma maneira mais facio de ganhar dinheiro e outros se revoltam por apanhar por não ter o presente que queria e ser discriminado e aí nois comessa a mata rouba e morre”. **(Adolescente F. C. 18 anos)**

Depende da sua classe social. Se vem de uma família boa vai ser resultado de um adolescente bom em alguns casos porque nem todo rico tem bom caráter. Adoleceti é ter escolhas dificeis poucas experiencias e errar mais do que de costume o bom disso que da pra consertar os erros.” **(Adolescente I. V. 17 anos)**

Eu gostaria de dizer pra sociedade que não é fácil mais assim nois queria uma melhora para nois, nois tinha que ter um direito de um solar de 1 HORA mais aqui não tem, tinha que melhora muitas coisas aqui para os adolescentes.” **(Adolescente C. H. 16 anos)**

“Para mim o adolescente realmente tem poucas oportunidades de trabalho, e ser um adolescente não é fácil pois é uma fase da vida que ainda não sabemos o que é ruim até sofrer e aprender.” **(Adolescente E. B. N. 17 anos)**

“Eu diria que só porque nós erramos elas não tem que nos julgar porque vários de nós adolescentes tem um pensamento de uma vida positiva (boa) e as vezes chega 1 ou 2 e começam a nos criticar nos desprezar.” **(Adolescente V. S. S. 16 anos)**

“Ser um adolescente e estuda e se prepara para o futuro ser alguém na sociedade. É claro ter um tempo para si diverti com amigos e com a namorada mais tudo sobre controle cada coisa no seu lugar. E é normal as vezes alguns ser meio rebeldi.” **(Adolescente F. M. P. 18 anos)**

“Ser um adolescente hoje em dia é complicado por quê as vezes nois cometemos uns erros só que eu acredito que um adolescente infrator pode se converter virar uma pessoa de bem.” **(Adolescente L.V.D.F. 18 anos)**

“Ser um adolescente é uma fase da vida que é considerada a melhor por muitos onde começa ter vontade de adquirir as mesmas coisas que dos adultos de ter suas proprias coisas fase onde querem conhecer ter coisas boas do mundo.” **(Adolescente R.R.A.D. 18 anos)**

“O adolescente é muito importante porque eles sabi si diverti sabi os limites e a sociedade pensa que o adolescente nunca fica preso mais eles não ver que nois adolescente já paga pelos erros.” **(Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos)**

“se adolescente não é fasiu” **(Adolescente M.G.P.S. 16 anos)**

Sobre a medida socioeducativa:

“Esse lugar é uma merda não ajuda ninguém. Muitos cai aqui e não é envolvido e sai envolvido até o pescosso. Eu conheço muitos que passarão aqui e oje está

morto ou preso. Muitos pensão que nós estamos cumprindo medida, mais isso daqui é uma cadeia”. (**Adolescente F. C. 18 anos**)

“sim e não poderia ser pior mais no meu caso ta ajudando sim tenho aqui agumas oportunidades que na rua eu não iria correr atrás pra conseguir.” (**dolescente I. V. 17 anos**)

“Não foi justa, por que eu tava até desenvolvido do crime minha mãe tava até procurando uma vaga pra mim mais não conseguiu. Tava mandando currículo nos mercados, eu tava dessenvovido, ai saiu essa internação.” (**Adolescente C. H. 16 anos**)

“Uma forma do adolescente rever suas atitudes ou melhor um tempo para refletir o erro, sim foi justo porque eu já estava dando muito trabalho a sociedade; sim por que o tempo que estou aqui 11 meses me fez refletir e ver que o crime não compensa não passa de ilusão” (**Adolescente E. B. N. 17 anos**)

“Não acho justa porque nós não somos bichos para ficarmos presos as vezes ajuda uns as vezes outros não, porque aqui você tem que ficar dependendo dos outros para uma coisa básica que aqui dentro se torna difícil. Aqui dependendo da situação ajuda a arrumar um emprego quando você é desinternado ou um curso na rua e até mesmo cursos bons aqui dentro.” (**Adolescente V. S. S. 16 anos**)

“Eu acho que não ajuda ninguem au contrario por que aqui você só aprendi mais. Porque convive com ladrão, traficante, asasino. Só piora o adolesenti. Mais tem os que vem mais não da atenção para as conversa dos outros adolesenti as veses podem até muda o geito de agi e a maneira de fala.” (**Adolescente F. M. P. 18 anos**)

“Sim é justa. Por quê? Porque eles ajudam a nois pensar nos nossos erros e tentar melhorar, mudar de vida e eles ajudam a nois sair daqui e conviver novamente com á sociedade.” (**Adolescente L.V.D.F. 18 anos**)

“Sim foi justa porque se eu não fosse punido poderia ter cometido mais infrações: está me ajudando muito porque me proporcionou muitas oportunidades boas para

que eu possa fazer uma vida diferente com condições melhores.” (**Adolescente R.R.A.D. 18 anos**)

“O tempo que eu vou passar aqui na socio e ducativa eu acho o que eu cometi tem que pagar né e a lei tem que ser justa. E além disso esta a faze que eu estou passando agora ta mi ajudando porque eu vou ter mina o estudo e eu aprendi sida mais com as pessoas. Porque eu quero ter uma vida normal honesta. (**Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos**)

“foi justa. Me ajudo apenas na vida” (**Adolescente M.G.P.S. 16 anos**)

Visão de passado, presente e futuro:

“Antes de estar aqui eu não pensava eu fazia”.

“O que é importante, é só minha família”.

“Meu projeto é trafico, so os quilão e assauto, só banco andar de nave e dar uma vida melhor para minhas irmãs e minha mãe e minha vó”. (**Adolescente F. C. 18 anos**)

“O mesmo que eu penso agora a vida não é justa se fosse justa não teria fome nem pobreza no mundo sei o que eu fiz é errado to pagando por isso mais no momento da minha dificuldade não teve muitas opções nem oportunidades estou aqui aprendendo a fazer novas escolhas.”

“Meu filho minha família levar uma vida digna e dar um bom exemplo pra ele é por ele que quero um novo começo pra mim mudar de vida é meu foco no momento.”

“Sim. Trabalhar novas amizades futuramente adquirir uma casa continuar minha família, terminar os estudos até onde conseguir e seguir em frente.” (**Adolescente I. V. 17 anos**)

“Eu pensava que eu ia ter moto carro tudo ia pras festa gastava mais isso só foi ilusão e hoje to aqui tracado mais sei que um dia vo sai, se deus quiser.”

“Minha família, mais hoje eu não tenho nenhum presente mais tenho que pagar oque eu fiz no passado né mais meu presente que eu quero agora é minha LIBERDADE e fica perto da minha família e conquista o que eu não fiz por minha família”

“Sim, eu quero muito estudar, trabalhar eu quero ser jogador de futebol quero dar orgulho para minha família, mais assim dar o presente para eles, por que eles são tudo para mim.” **(Adolescente C. H. 16 anos)**

“Que poderia ser feliz bem sucedido no mundo do crime.”

“Terminar os estudos”

“Tenho vontade fazer um curso de administração e futuramente terminando meus estudos uma faculdade de administração ou economia” **(Adolescente E. B. N. 17 anos)**

“Antes de eu me envolver no crime eu pensava em trabalhar e dar uma vida melhor para minha mãe sempre tive um sonho de dar uma casa para ela mais ai eu fui conhecendo amizades muitas as vezes negativas e acabei seguindo outro rumo só que pior.”

“Hoje eu paro para pensar e sempre vem nos pensamentos minha família o que eu já os fiz passar por minha causa aprontando e me envolvendo cada vez mais e não escutando seus conselhos que sempre eram para o meu bem”

“Minha visão é conquistar o que eu sempre quis mais com um dinheiro digno para que as pessoas que me criticam ou me criticavam me inveje do que eu consegui conquistar para mim e para minha família e tenho um projeto de uma casa para minha mãe” **(Adolescente V. S. S. 16 anos)**

“Eu só pensava em anda de carro du ano cheio de mulher gastanu dinheiro que nem locu. Resuminu ter uma vida fasio e de luxu. Com fama no meio do crime.”

“Aproveita para terminar o máximo dos meus estudo aqui faze alguns cursos que eles oferecem, para continuar com o meu objetivo na liberdade”

“Eu pretendo terminar os estudos para no futuro em começar uma faculdade de direito e si tornar um empresário.” **(Adolescente F. M. P. 18 anos)**

“Meu passado era muito rebelde eu achava que as coisas era tudo do meu jeito e hoje em dia já penso totalmente diferente graças o cumprimento da medida socioeducativa.”

“Hoje o importante para mim é sair daqui e fazer uma faculdade, ficar mais com minha família.”

“Eu vou estudar se formar em uma faculdade para eu ter um futuro melhor para mim e para minha família.” **(Adolescente L.V.D.F. 18 anos)**

“Eu pensava que menores podia adquirir coisas erradas e cometer crimes e não dava nada por motivo de idade e queria só carros e motos e impressionar os proximos.”

“Viver uma vida digna estudar (faculdade) trabalhar ganhar meu dinheiro honesto e viver em paz ao lado da minha família.”

“Ter meu proprio negocio (trabalhar) minha própria casa e almentar minha família.” **(Adolescente R.R.A.D. 18 anos)**

“Eu num tava nem ai. Só queria saber de dinheiro de balada so de amigo e cada vez mais eu afastava da minha familia e eu para pensar nisso agora. porque quando eu cai no CENSE a minha familia estava do meu lado.”

“O importante para minha vida hoje eu pretendo sair daqui com vida mudada eu quero ter minha própria familia arrumar uma mulher que seja importante pramim eu peso pra deus que quando eu sair daqui que eu possa cuidar da minha familia dos meus irmão cuida dos meus filhos seja que deus quiser, Amém.”

“O meu projeto quando eu tive morando na minha própria casa com minha mulher e meus filhos com o estudo terminado completo da um futuro melhor pra minha familia.” **(Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos)**

“eu não pensava hoje a qui foi bom pa pensava na vida.”

“minha Família.”

“forma uma Família” **(Adolescente M.G.P.S. 16 anos)**

Depois da medida socioeducativa:

“Eu posso fica tres anos, mais quando eu sair eu vou captura os frangos.” **(Adolescente F. C. 18 anos)**

“Mudar de vida é meu objetivo aí oque vem depois só DEUS sabe.” **(Adolescente I. V. 17 anos)**

“Estudar, fazer curso fazer todo de bom pra mim e para minha família” (**Adolescente C. H. 16 anos**)

“Arrumar um emprego e focar nos Estudos” (**Adolescente E. B. N. 17 anos**)

“Assim quando eu for desinternado que é logo falta pouco pretendo organizar minha vida e começar tudo do zero e tenho esperança nos meus objetivos e acredito no meu potencial” (**Adolescente V. S. S. 16 anos**)

“Dar continuidade no meu estudo e comesa uma faculdade de direito. Conviver mais com minha família e dar mais valor para éla e para minha vida.” (**Adolescente F. M. P. 18 anos**)

“Terminar meus estudos e trabalhar.” (**Adolescente L.V.D.F. 18 anos**)

“acabar os estudos trabalhar e começar ajeitar os planos para meus objetivos.” (**Adolescente R.R.A.D. 18 anos**)

“Si eu não tive terminado meus estudo completo eu pretendo termina na rua e sair e arrumar um serviço pra mim trabalhar e ai ficar mais perto da minha familia.” (**Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos**)

“aruma uma profiçãõ e vota para escola” (**Adolescente M.G.P.S. 16 anos**)

Como o adolescente se imagina daqui há dez anos e como se descreve:

“Eu não me imagino que o futuro só pertence a Deus e só vivo o presente”.

“Não sei de nada e tenho raiva de quem sabe”.

“E so so mais um marginal que o sistema criou, mais um filho da rua que o crime adotou eles querem ver meu fim. Não vai ser facio assim. Há Há Há Há Há eu sei que auguém hora por mim”. (**Adolescente F. C. 18 anos**)

Isso é meu impossível o tempo passa tudo muda o futuro a DEUS pertence espero estar bem seguindo em frente com os meus propósitos”

“Eu sou como qualquer outro, tenho muitas perguntas poucas resposta sei pouco e acho que sei tudo.” (**Adolescente I. V. 17 anos**)

“Eu imagino, casado com filhos trabalhando dando orgulho para minha família tudo de bom para mim.”

“Com 84 adolescente mais ta bom algum dia vou sair a cadeia é longa mais não é perpetua.” (**Adolescente C. H. 16 anos**)

“Me imagino formado em administração ou economia e em um bom emprego”

Sobre como se descreve, respondeu: “prefiro não falar” (**Adolescente E. B. N. 17 anos**)

“Bem de vida eu e todos da minha família e sempre me lembrando de quando eu era adolescente e pensando o que as pessoas que me criticavam que pensavam o meu pior o que eles estão pensando de mim agora com uma vida boa para minha família e como eu consegui chegar lá sempre de cabeça erguida.”

“Enquanto eu me vejo adolescente me vejo um garoto sonhador querendo alcançar meus objetivos. Mais sempre tem uns para nos atrasar querer nos humilhar. Nesta sociedade atual as vezes eu me vejo como um nada por olhares que nos criticam.” (**Adolescente V. S. S. 16 anos**)

“Eu mi imagino guasi completanu meus objetivo com uma vida normal e bem visto na sociedade.”

“Comu uma pessoa que só trais pobrema para sociedade que só prejudica as pessoas de bem. Não respeita nem uma das regras da sociedade. Totalmente sem controle.” (**Adolescente F. M. P. 18 anos**)

“Daqui dez anos eu vou estar formado em uma faculdade se deus permitir.”

“Hoje eu estou totalmente transformado, minha mente está para o bem hoje em dia porquê no passado eu só queria o mal para mim e para os outros mas na graças á deus e o CENSE eu mudei para o bem.” (**Adolescente L.V.D.F. 18 anos**)

“Com todos meus objetivos em mãos completos e com novos no pensamento.”

“Eu sou uma pessoa tranquila tenho bom gosto para tudo, gosto de adquirir bastante conhecimento em geral e sou bastante persistente em meus objetivos.” (**Adolescente R.R.A.D. 18 anos**)

“Eu trabalhando na minha própria empresa e com os meus próprios amigos pra mim ajudar tirar da rua e ter uma vida melhor.”

“Eu sou calma tranquilo com as pessoas eu pretendo sair daqui e sida com a sociedade.” (**Adolescente C.K.C.D.L. 17 anos**)

“um homen onesto”

“um jovem que so era” (**Adolescente M.G.P.S. 16 anos**)



**SECRETARIA DA JUSTIÇA, TRABALHO E DIREITOS HUMANOS
DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO
CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO DE MARINGÁ**

PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO

Número dos autos:

1- Identificação do adolescente

Nome:

Data de Nascimento: - **Idade:**

Filiação:

Mãe:

Pai:

Documentação:

Endereço:

Município:

Telefones de Contato:

A elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, visa atender os pressupostos legais promulgados pela lei federal 12.594, de 18/01/2012, que estabelece em seu Art. 52 que: “O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente”.

Este PIA se constitui em um Termo de Compromisso que fazem entre si o adolescente, sua mãe e a equipe interdisciplinar do CENSE Maringá, formada pelos seguintes profissionais: Diretor, Diretor Assistente, Pedagoga, Psicólogo, Assistente Social, Enfermeira, Terapeuta Ocupacional e Dentista.

2- AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR

2.1 Serviço Social:

2.2 Psicologia:

2.3 Pedagogia:

2.4 Terapia Ocupacional:

2.5 Saúde:

3 Objetivos declarados pelo adolescente: (vida escolar, saúde, educação, relações sociais, esporte, cultura, lazer, cursos profissionalizantes, entre outros)

Saúde:

Família:

Escolarização:

Cursos profissionalizantes:

Religião:

Esporte / Lazer:

Cultura:

Trabalho:

4 Intervenções e encaminhamentos imediatos:

4.1 Serviço Social: Dar continuidade aos atendimentos técnicos, favorecendo o processo de reflexão acerca dos objetivos declarados pelo mesmo, continuando com os contatos com a família a fim de que estejam cientes da consecução das metas do PIA, bem como possam participar das partes que lhes cabem; providenciando os documentos civis que vierem a faltar; articulando ações em prol de sua ressocialização.

4.2 Psicologia: Dar continuidade aos atendimentos pelo setor de psicologia a fim de manter o suporte psíquico, com vistas a manutenção da saúde mental do

adolescente e incentivá-lo a novas formas de pensar e estar no mundo.

4.3 Pedagogia: Continuidade aos estudos na Fase _____ da EJA; participação dos exames avaliativos (ENEM, ENCCEJA e Exames Convencionais de EJA), sempre que o mesmo atender os pré-requisitos para inscrição.

4.4 Terapia Ocupacional: Esclarecimentos sobre as áreas do desempenho ocupacional e rotina institucional; Orientações voltadas a escolarização e qualificação profissional; Preparação para inserção em cursos profissionalizantes, quando ofertados pela Unidade, caso o adolescente apresente condições para realização; Acompanhamento nas atividades culturais e de lazer durante o período de internação.

4.5 Saúde:

5 Compromissos assumidos pela família para efetivo cumprimento do plano individual:

6 Atividades de integração e apoio à família:

A equipe de referência realizará atendimentos no decorrer do processo socioeducativo visando o fortalecimento de vínculo, propiciando a participação em eventos comemorativos organizados pela instituição.

7 Atividades personalizadas a serem realizadas pelo adolescente:

7.1 internas individuais: participação em atividades de rotina diferenciada - oficinas e cursos profissionalizantes, caso atenda os requisitos do processo seletivo interno.

7.2 internas coletivas: educação formal por meio do PROEDUSE; Atividades esportivas; participação em eventos internos destinados à comemoração de datas festivas; momento destinado à leitura e elaboração de cartas, sessão de filme, oficina de música; atendimento religioso.

7.3 externas individuais:

7.4 capacitação profissional:

8 Acompanhamento dos Resultados (Reavaliação semestral)

8.1 Resultados obtidos:

8.2 Avaliação do PIA: a avaliação é processo contínuo, podendo ser avaliado a qualquer momento.

8.3 Adequação com proposta de novas metas: sempre que necessário.

Maringá, _____ de 20____.

9 Responsáveis pela elaboração do plano:

Adolescente

Psicóloga

Assistente Social

Terapeuta Ocupacional

Diretor