

O DISCURSO SOBRE POBREZA E MARGINALIDADE PRODUZIDO POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Luzia Alves*

Resumo: A aparente falta de perspectiva em relação aos discursos desabonadores produzidos por professores e alunos possibilitam discussões sobre a indisciplina e a violência, que podem ser consideradas marcas de uma geração escolar, o que propicia a reflexão sobre o como os laços sociais tem se constituído neste momento socio histórico e, portanto, ideológico. As inquietações, fruto da angústia de professores, contribuiu para que se pudesse analisar as representações sobre pobreza, marginalidade, sobre seus colegas e sobre si, em textos escritos por alunos de nível de Ensino Médio, objetivo deste artigo. Metodologicamente, este estudo analisa o discurso produzido por alunos de nível de Ensino Médio, pertencentes a uma escola de rede pública do Vale do Paraíba, no que tange ao conceito de marginalização. Assim, o corpus de pesquisa se constituiu excertos de textos dissertativos argumentativos escritos por alunos da 2ª série. O escopo teórico está ancorado na Análise de Discurso de linha francesa, adotando como principais autores Pêcheux (1975), Authier-Revuz (2004), Orlandi (1999;2005), conceitos da Psicanálise, em Lacan (1966/1998), Lesourd (2004), Miller (1997) e conceito da filosofia de Foucault (1969/1995a) e Agamben (2002), e da sociologia de Becker (1963/2008). Os resultados apontaram para uma heterogeneidade no discurso, este afetado tanto pela (con) fusão entre exclusão social e criminalidade, fruto da memória discursiva, como a referência a um efeito de sentido de marginalidade, que não é o da transgressão quando estes escrevem sobre os colegas de turma. Pode-se ainda observar a presença de marcas discursivas que caracterizam o sujeito na ordem do desejo, marcados pelo simbólico pelo interdito do Nome-do-Pai.

Palavras chave: Exclusão. Pobreza. Marginalidade. Nome-do-Pai. Nomeação.

Abstract: The apparent lack of perspective on the discordant discourses produced by teachers and students enables discussions about indiscipline and violence, it can be considered as marks of a school generation, which allows reflection on how the social bonds have been constituted at this moment historical and therefore ideological. The anxiety caused by teachers' anguish contributed to the analysis of the representations about poverty, marginality, about their colleagues and about themselves, in texts written by secondary school students, the objective of this article. Methodologically, this study analyzes the discourse produced by high school students belonging to a public school in Vale do Paraíba, regarding the concept of marginalization. Thus, the corpus of research consisted of excerpts from argumentative essay texts written by students of the second grade. The theoretical scope is anchored in the French Line Discourse Analysis, adopting as main authors Pêcheux (1975), Authier-Revuz (2004), Orlandi (1999; 2005), concepts of Psychoanalysis in Lacan (1966/1998), Lesourd (2004), Miller (1997) and Foucault's philosophy concept (1969/1995a) and Agamben (2002), and Becker's sociology (1963/2008). The results pointed to a heterogeneity in discourse, which is affected both by the merger between social exclusion and criminality, the fruit of discursive memory, and the reference to an effect of a sense of marginality, which is not that of transgression when they write about classmates. One can also observe the presence of discursive marks that characterize the subject in the order of desire, marked by the symbolic by the interdict of the Name-of-the-Father.

Keywords: Exclusion. Poverty. Marginalization. Name of the Father. Appointment.

* Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Introdução

Na maioria das escolas, onde o direito civil e a garantia da integridade física de professores e alunos deveriam ser preservados, tem-se constituído como espaço de violência e indisciplina, marcas de uma geração aparentemente desinteressada, que desrespeita hierarquia e não segue regras.

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

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

A Educação, afetada pelo discurso hegemônico da inclusão, para a qual nem mais se enunciam justificativas, vê-se perpassada pelo discurso da inclusão dos “diferentes”¹¹, principalmente no que se refere às escolas públicas, cuja clientela é, em sua maioria, oriunda das áreas periféricas das cidades, onde as desigualdades sociais são mais evidentes.

É comum ouvir-se comentários de professores que “o aprendizado dos alunos não acontece devido à falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos”, ou então “que os pais delegam toda responsabilidade educacional à Escola. Há profissionais ainda que afirmam ter dificuldade em fazer com que seus alunos se interessem pela participação e responsabilização do próprio conhecimento; ou ainda, ressaltam que “determinada sala de aula é apática, desinteressada, e que não há mais nada a se fazer”, e por fim, há aqueles

¹¹ *Diferentes* neste estudo é entendido na acepção de Skliar (2006) e de Becker (2008) em referência a construção sócio histórica e culturalmente estabelecida: diferença étnica, cultural, religiosa, da condição social, de marginalização diante da hegemonia social.

que insistem em afirmar “Independente de qualquer motivação, sabemos qual o futuro que os aguarda.”

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

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

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

Tendo vindo de uma cidade próxima, não me pareceu que os alunos fossem tão afetados por seu entorno de violência, como o discurso dos professores “da casa” faziam pressupor. A hipótese levantada é que as representações feitas pelos professores sobre os alunos poderiam diferir das representações que os próprios alunos poderiam deter sobre de si e sobre o seu entorno.

A intenção dessa incursão é poder contribuir para a formação de professores no que diz respeito às representações sócio históricas, no sentido de suscitar reflexão sobre o papel do professor como formador de opinião, e como objetivo específico analisar discurso de alunos de nível de Ensino Médio de uma escola pública estadual do Vale do Paraíba, tendo como foco as representações que esses alunos fazem da realidade que os circunda, no sentido de, ao lhe atribuir voz, conferir se o discurso produzido por esses

alunos coincide com o que é falado sobre ele, e como esse discurso afeta a prática pedagógica e a representação que ele tem de si mesmo.

O objetivo desse estudo é: 1) analisar qual a representação os estudantes têm sobre pobreza e marginalidade; 2) refletir sobre a representação presente na escrita destes a respeito dos colegas de turma; 3) indagar sobre a representação que os alunos pesquisados fazem de si mesmos e discutir como essa representação repercute enquanto memória discursiva.

Como escopo teórico, adota-se a Análise de Discurso de linha francesa (AD), atravessada pela Psicanálise lacaniana, uma vez que, de acordo com Orlandi (1999, p. 17) “diferentemente da análise de conteúdo a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar o sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?”

Discurso e Sujeito

O discurso, objeto da ADF, em sua especificidade, é produto do social e, como tal, envolve questões de natureza não estritamente linguística. Ele é, ainda, perpassado pela Psicanálise e não há como pensá-lo isolado do sujeito. Pêcheux (1975/1998), ao analisar o discurso, percebendo a existência de uma relação entre sujeito e seu discurso, é levado a postular que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes correspondem.

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com Orlandi, o sentido de uma palavra, é construído na formação discursiva, não havendo como existir por si só. Authier-Revuz corrobora o dizer de Orlandi, ao enfatizar que o sentido das palavras depende das formações discursivas na qual o sujeito está inserido, das memórias que constituem o já-dito, que autorizam certos sentidos e desautorizam outros tantos. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193)

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

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

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

Modos de subjetivação do sujeito no/do discurso

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

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

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

Por isso a preocupação de estudiosos em entender como esses modos de subjetivação acontecem no fio discursivo, como Foucault e Lacan, cada qual em sua especificidade epistemológica. Ainda em Uyeno (2009a),

Assumir o autor sob essa ótica implica considerar os “processos de subjetivação” (Foucault) e os “processos de identificações” (Lacan) do indivíduo, processos esses que se realizam por meio da linguagem e, como tal, da escrita. Da consideração dos processos de subjetivação de imputação foucaultiana que permite pensar a tangibilidade do discurso e, da consideração dos processos de identificações de postulação lacaniana da intangibilidade do discurso, decorre a necessária admissão da (in)tangibilidade do discurso (UYENO, 2009a, p. 28).

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

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

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

A escrita, descobre Foucault, a partir dos escritos de Santo Antônio, constitui uma experiência e uma espécie de “pedra de toque” revelando o movimento do pensamento, “ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 2004, p. 145).

O fato de se obrigar a escrever, todos os dias, como que fazendo um resumo dos acontecimentos do cotidiano, permitiam tanto ao escritor quanto a seu possível leitor, “uma construção de si como sujeito por aquele que escreve”; daí a sua função etopoiética, no sentido de meio (*poiesis*) por meio do qual o indivíduo se constituía como sujeito ético. Isso ocorre, porque o ato de escrever desempenha “um papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha”, porque “atenua os perigos da solidão, oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível” (FOUCAULT, 2004, p. 145).

A função da escrita, segundo o filósofo, pode ser observada desde a cultura filosófica de si como a corporação de companheiro, seu grau de aplicação aos movimentos do pensamento, seu papel de prova de verdade. Essa função, além de ser encontrada como “um remédio para a alma” nos mosteiros, também é encontrada em Sêneca, Plutarco, Marco Aurélio, mas com valores diferentes dos valores dos ascetas e segundo procedimentos diversos.

Nesse sentido, o fato de “escrever para si e para o outro” desempenha um papel considerável. Foucault (2004) salienta que nos escritos de Epíteto, a escrita aparece associada à meditação, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo, que reativa o que se sabe, torna presentes em princípio, uma regra ou um exemplo.

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

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

Os *hupomnêmata* constituíam a memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas. (FOUCAULT, 1995). Mas não serviam apenas para substituir eventuais falhas de memória. Antes, era um material para ser lido, relido, meditado, para conversar consigo mesmo e com os outros. Por isso, os *hupomnêmata* serem importante na subjetivação do discurso e ter como realização a captura do já dito: reunir o que se pôde ler e ouvir, com a finalidade da constituição de si.

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

a prática de si implica na leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para se conduzir: guia e exemplo, a ajuda dos outros é necessária. Mas não é preciso dissociar a leitura da escrita; deve-se recorrer alternadamente a essas duas ocupações (SENECA apud FOUCAULT, 1995a, p.149)

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

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

Escrever, além de tudo, era como se tornar um “inspetor de si mesmo”, como forma de reativas as regras do comportamento (FOUCAULT, 2004, p. 160). Conforme Uyeno (2009a), em referência a Foucault, diz que a escrita, assim, é constitutivamente heterogênea, no sentido de que contém outros. Ainda com referência aos controles biopolíticos do indivíduo que se estendeu aos discursos desse que é controlado.

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

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

O Outro, representante do circuito da linguagem, é o discurso do inconsciente, o Outro da cultura, o Outro social, o Outro da ordem do simbólico. Miller (1997) assegura que para Lacan

o sintoma aparece como uma fixação do significante do desejo, como se o movimento de reenvio pudesse interromper-se, tendo sido fixado por um significante. Nele o desejo aparece como seu cativo, induzindo à ideia de que se trata de liberá-lo. [...] “o sintoma tem um estrutura de metáfora”, e em outro, falando de metáfora paterna, dá-se conta de que este é um sintoma normal. “O Nome-do-Pai é um sintoma” (MILLER, 1997, p. 79).

Como sintoma, o Nome-do-Pai se instaura como significante da lei, e passa a ser inscrito/escrito nos discursos de sujeitos. Nesse sentido, o sujeito que escreve, reconhecido por Foucault, encontra compartilhamento na incorporação pela Análise do Discurso de perspectiva francesa da tese milneriana (MILNER, 1995) de inspiração lacaniana da *alíngua* (LACAN, 1998b), pelo ato de escrever. É que pela escrita, tanto no sentido foucaultiano, com no sentido lacaniano, os sujeitos (des)velam suas representações sócio históricas, e se subjetivam.

Efeitos de sentido da pobreza: excertos discursivos.

A metodologia adotada para composição do corpus de pesquisa constou da recolha de textos dissertativos argumentativos de estudantes da 2ª série de Ensino Médio, apresentados aqui como A1, A2 e A3.

A orientação da escrita era para que produzissem um texto no qual argumentassem sobre o que pensavam sobre pobreza e marginalidade, a fim de desenvolver um tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

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

Os textos dissertativos (doravante TD1, TD2 e TD3) que se apresentam, a seguir, tratarão da análise de textos redigidos por alunos (A1, A2 e A3) que versavam sobre a pobreza e sobre a marginalidade. Para que se contextualize a atividade pedagógica, faz-se oportuno lembrar que fora solicitado aos alunos que redigissem um texto dissertativo sobre o que pensavam sobre pobreza e marginalidade. Como o corpus de pesquisa ilustrará, houve nos textos, visivelmente, a remissão a colegas o que se percebe nos TDs.

Faz-se importante informar que em todos os textos recolhidos, em vez de se atribuir um título, o que seria uma prerrogativa nessa fase escolar, todos os alunos optaram por escrever “Como vejo meus colegas que vivem na pobreza e na marginalidade”, o que se configura uma realidade muito próxima deles o envolvimento com entorpecentes. Neste sentido, passa-se, a seguir, ao discurso de A1, no

qual as referências à pobreza e à marginalidade insinuam reflexos da nomeação como sendo criminalidade.

TD1:

A1.

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

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

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

Muitas famílias que tem filhos que esta nessa vida fica lokos por vê estas coisas, um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para o seus filho e infelizmente ocorre estes fatos Pessoa que estão nesta situação perde tudo família, amigos, colegas e as vezes até a própria vida e pior coisa é conhecer um amigo que vende o seu corpo, mata (tira a vida das pessoas) essa é pior causa que tem no mundo.

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

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

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

A1 parece procurar, também, manter certo distanciamento do texto escrito por ele, numa aparente tentativa de expor-se o mínimo possível, evitando também proceder à nomeação, de que fala Becker (2008), do amigo como transgressor, o que pode ser notado pelo uso dos verbos tem(ter), acabando, vendo, nas formas nominais e, como tais, sem que se lhes possam nomear os sujeitos. Esse efeito de distanciamento é reforçado pelo uso do pronome pessoal do caso reto “você” que não está sendo usado como segunda pessoa do discurso, sua característica em princípio, mas como primeira pessoa, em construção própria da oralidade. A ocupação da posição–sujeito não-marginal, no sentido de não transgressor das regras da sociedade se faz reiterar, quando A1 enuncia Vê[ver] um colega se acabando, com a sua própria vida e você ali so [leia-se só] vendo. Constata-se nessa passagem uma voz de compaixão pelo outro, própria do discurso religioso, voz essa que ganha volume quando reitera, em seguida: um colega se acabando, com a sua própria vida.

Quando se refere a si, A1 mantém o distanciamento pelo uso da segunda pessoa como primeira, distanciamento esse que também se manifesta pela alteração da menção àquele a quem se refere como amigo para colega, traz, além do discurso religioso da necessidade de acolher aquele que está sofrendo, a voz do discurso da responsabilidade social que enuncia a ordem do discurso da inclusão.

Focalizando-se a análise no segundo parágrafo Por mas [leia-se mais] que vida de seu amigo esteja ruim você como amigo tem que ajudar ela dá conselho fala que ele esta errado por mas que esta missão seja horível [horrível], não pelo conselho mas a causa, nota-se o deslocamento do efeito de sentido do pronome pessoal do caso reto você. Ao impor um tom aconselhador, desloca o efeito de sentido de você como eu que adotara no primeiro parágrafo, estende, amplia a responsabilidade para outros, fazendo com que o sentido de você deslize para nós, primeira pessoa do plural. A1 também revela sua indignação com o descaso social, como uma forma de salvaguardar o colega, o que pode ser observado no excerto *não pelo conselho mas a causa*. Ao mencionar que *por mas [leia-se mais] que a vida de seu amigo esteja ruim você como amigo tem que ajudar*, A1 reporta novamente ao discurso da responsabilidade social, que se enuncia como ordem do discurso vigente.

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

Pode-se, ainda, observar os pares dicotômicos ocidentais de ordem platônica, em seu discurso, do certo e do errado, do bem e do mal, e da ordem aristotélica da causa e da consequência. A1 adota também o discurso institucional do Estado, veiculado também pelas diversas mídias ao afirmar *Hoje nesse mesmo momento morre milhares de adolescentes, jovens por causa de drogas, violência*. Ao utilizar o marcador de tempo Hoje, A1 parece enunciar que antigamente não era assim.

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

Quando A1 faz referência aos pais, no terceiro parágrafo, que aqui se reproduz para efeito de facilitar a leitura. Muitas famílias que tem filhos que esta nessa vida fica lokos [loucos] por vê estas coisas, um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para o seus [seu] filho e infelizmente ocorre estes fatos, ele revela reconhecer que eles trabalham para oferecer vida digna aos filhos e, como tal, está afetado pelo discurso da família. A1 imagina que é ele quem está enunciando, mas,

na verdade, está repetindo um dizer que ressoa o discurso familiar, religioso e social. Ele lamenta a ocorrência desses fatos, presentifica em seu discurso a não-valorização dos pais por parte dos filhos, fazendo pressupor a existência daqueles que não têm ou não tiveram pais que fizessem isso por eles, discurso esse tão mencionado em família. Não deixa de conter traços do discurso religioso, do preceito bíblico e, como tal, da ordem da aceitação sem questionamento de “honrar pai e mãe”. A voz da sociedade que condena atitudes de filhos e justifica a daqueles que não têm pais também se faz presente. A1, assim, sob o efeito de um interdiscurso, enuncia um discurso da ordem do dever, da honra e da gratidão parental, proferindo um discurso heterogêneo constituído de várias vozes. Ao utilizar o advérbio infelizmente, associado ao verbo “ocorrer” em um pai uma mãe luta o dia todo trabalhando para da uma vida melhor para o seus filho e infelizmente ocorre estes fatos,

A1 revela não se referir a adolescentes em geral, mas a colegas adolescentes: o tom de lamentação que vinha sendo atribuído aos colegas se repete pelo uso do advérbio de modo e o verbo ocorrer, denominado por alguns de verbo de ocorrência que como tal não têm um sentido ativo pelo qual se culpabilizaria o colega. Seu discurso se (con)forma dessa maneira, porque A1 enuncia determinado pelo imaginário discursivo de postulação pecheutiana, redigindo seu texto imaginando para quem está escrevendo (escreve para a professora) e, portanto, escreve aquilo que imagina que a professora espera que ele escreva, o que corrobora, também, a afirmação de Hall (2005, p. 39) sobre a falta de inteireza do sujeito, que é preenchida a partir do exterior quando se imagina como se é visto pelo outro. Por isso, seu discurso é movido pelo esquecimento 1, em que o indivíduo tem a ilusão de ser a origem do que diz, e pelo esquecimento 2, no qual o aluno tem a ilusão de que o discurso que profere reflete o conhecimento objetivo da realidade. A1 adota, nesse sentido, o “jogo imaginário”, o discurso “politicamente correto” como imagina que a professora espera dele, ou seja, a imagem que A1 tem da professora (IA(B)), e também a imagem que A1 faz do que seja seu colega, também aluno (IA(A)).

A despeito dessa determinação imaginária, entretanto, não consegue deixar de levar em consideração o colega com quem convive; daí isentá-lo de culpa, o que remete ao que enuncia Lesourd (2004, p. 67) “Essa imbricação da culpabilidade [...] está no

centro da constituição da Lei simbólica, tanto no mito quanto na sua atualização individual por todo sujeito humano”. Seu discurso revela-se, assim, heterogêneo, composto de várias vozes, determinado por várias posições-sujeito de onde enuncia.

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

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

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

A seguir, também no TD2, A2 apresenta algumas regularidades discursivas em sua escrita, o que evidencia que esse sujeito apresenta marcas discursivas sobre o que se pode caracterizar como sujeitos edipianos, ou seja, marcados pelo Nome

do Pai, influência marcante do discurso familiar. As ocorrências de linguagem em estudo permitem constatar, a partir da materialidade posta, também a associação de marginalidade com criminalidade. Assim sendo, em consonância com os objetivos já expostos no início, analise-se o TD2 de A2, transcrito a seguir:

T2:

A2:

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

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

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

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

No primeiro parágrafo, em (P)*pessoas que vivem na marginalidade e na pobreza são pessoas que não pensam antes de entrar na marginalidade*, A2 parece misturar os conceitos sobre pobreza e marginalidade e atribuir a ocorrência dessas situações ao fato de as pessoas não pensarem antes de entrar na marginalidade. Contudo, não as culpa pela pobreza, como invariavelmente se faz por um processo de atribuição de subjetividade desviante, atribuindo-a a falta de emprego e de estudo, como na transcrição e na pobreza são pessoas desempregadas que não conseguem ter emprego, porque na maioria das vezes não tem estudo. Essa visão corrobora com a visão naturalista determinista em relação à pobreza, presente no discurso institucional, e muitas vezes, adotada pelos docentes.

Isso ocorre pelo fato de A2 enunciar a partir da posição-sujeito aluno, afetado pelos “esquecimentos”, considerando para quem escreve (para a professora) e aí (des)associa os termos numa tentativa de retomar o discurso “politicamente correto”, afetado pelo discurso do senso comum de que “não se deve classificar as

peças como marginais somente porque são pobres, ou moram em zonas periféricas”, discurso esse também difundido pelos meios de comunicação, principalmente em programas televisivos; a marginalidade é imaginada e é definida, ainda que não explicitamente, como criminalidade, ao mencionar “são pessoas que não pensam antes de entrar na marginalidade”, insinuando a possibilidade de um ato de escolha, o que se evidencia pelo uso do verbo “entrar”.

No segundo parágrafo, A2 atenta para o fato de que as pessoas que entram na marginalidade não pensam nas consequências que podem se envolver, (re)forçando a ideia de nomeação preconizada por Becker (2008) da marginalidade como criminalidade, e aponta como consequência o uso de entorpecentes, conforme resgate da enumeração: drogas, causa muito mal para a saúde, e a pessoa perde a noção, não sabe para onde ir e nem o que fazer. Embora A2 não (d)enuncie abertamente que conhece ou que já presenciou situações que evidenciem tais sinais, revela não só que conhece os malefícios do uso de narcóticos à saúde como conhece também os sintomas provocados por ele.

No terceiro parágrafo, A2 novamente mistura pobreza e marginalidade em as pessoas que vivem na pobreza [...] por não ter estudo [...] acaba(m) sendo prejudicado com a pobreza. O efeito de sentido provocado nesse excerto é da ordem do discurso governamental-educacional que, de diversas maneiras, acoplam pobreza/falta de estudo/marginalidade/criminalidade, demarcando um “determinismo social”, o que favorece também a constituição do “sujeito (in)fame”, problematizado por Foucault (2004).

Quanto à marginalidade, A2 (re)produz o discurso hegemônico ocidental, possível de se observar no recorte não pensam nas consequências, novamente marcado pelos pares dicotômicos causa e consequência, oriunda da lógica aristotélica. Ao falar da pobreza, coloca como sua causa a falta de estudo, que parece considerar instrumento necessário para ascensão social, o qual (d)enuncia o efeito de sentido sócio-ideológico. A3 não responsabiliza os que não puderam estudar, e ao fazer isso, (des)vela o não-dito, que também não se culpabiliza, muito menos culpabiliza seus colegas por não estudar(em). Porém, A2 (re)força o discurso governamental alusivo à independência financeira (parar de estudar porque precisa trabalhar) em detrimento aos estudos como

fator determinante da pobreza, uma vez que não pode escapar das filiações discursivas que o constitui.

No quarto parágrafo, ao mencionar a entrada dos jovens na marginalidade em *Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade*, A2 provoca em seu texto efeito de sentido de afastamento, ao falar do outro para falar de si; e não culpa nem a si, muito menos seus amigos por isso. A2 não se dá conta que não controla o seu dizer e desliza o sentido de marginalidade, justificando-o pela falta de estudo, ao enunciar que por essa causa esse jovens não terminam o Ensino Médio e acabam sem emprego e vivendo na pobreza, afetado pelo “esquecimento”, uma vez que ele é aluno do Ensino Médio.

A2 encerra seu texto com a pobreza e (per)verte a “ordem do discurso” que elenca como sendo a pobreza o determinante da marginalidade e, portanto, da criminalidade em *Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade[...]* não terminam o Ensino Médio e acabam sem emprego e vivendo na pobreza.

Em *Hoje os jovens começam a entrar muito rápido na marginalidade sem pensar no seus pais e se eles vão sofrer por esse motivo* pode-se evidenciar, nas marcas discursivas, a constituição de sujeito edípiano, ou seja, A2 se mostra marcado pelo Nome-do-Pai, o que será explorado no subitem de análise.

Para dar continuidade aos aspectos já expostos, toma-se o TD3, redigido por A3, a ser analisado a seguir:

TD3:
A3.

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

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

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

Gostaria que eles estivessem força de vontade para mudar seu destino. Pessoas que tinham tudo para ser alguém na vida, e não se esforçaram. Acredito que todos merecem uma segunda chance. Mais toda segunda chance começa com um primeiro passo, e esse “passo” deve ser dado pela própria pessoa.

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

A3 apresenta em seu discurso o conhecimento de que há alunos, colegas seus que se envolvem em atos desviantes quando menciona *Na escola aonde[onde] estudamos a grande maioria dos alunos entrão[entram] no mundo da marginalidade muito cedo*, apenas como observador, excluindo-se do lugar de onde enuncia ao utilizar a grande maioria dos alunos, embora tivesse usado da primeira pessoa do plural na abertura do parágrafo.

A3 também associa marginalidade à criminalidade, pelo uso do verbo entram, e ao afirmar na escola aonde[onde] estudamos, A3 faz menção ao fato de que mais pessoas têm conhecimento/sabem do envolvimento de alunos em atos considerados socialmente ilícitos e que esses atos, entrarem na marginalidade, acontece precocemente. O que A3 (d)enuncia são as “formas de silêncio” adotadas no ambiente escolar, local este que se evita falar ou tomar providências quando algum aluno é surpreendido fazendo uso/comércio de entorpecentes.

Ao utilizar a primeira pessoa do plural, A3 procura não assumir sozinho a responsabilidade pelo que está dizendo. É como se dissesse “eu sei, outros também sabem”. Influenciado pelo discurso familiar, de que se deve escolher, A3 revozeia tal discurso, de que a entrada na marginalidade ocorre por influência de “colegas”, entre outros, quando enuncia a influência de “colegas”, marcando a heterogeneidade de seu discurso por meio de aspas. Outro já-dito que escapa ao controle de A3 é que, ao escrever “colegas”, recorrendo às aspas, ironiza e retoma o discurso de que, se fosse colega, não influenciaria negativamente, fazendo crer que em sua concepção, colega/amigo cuida, respeita.

No segundo parágrafo, A3 ao enunciar que esses alunos precisam de ajuda tanto social quanto mental, assume o discurso da responsabilidade social e não se refere mais à marginalidade como ilicitude, mas como patologia social ou mental. Quando se refere especificamente à ajuda mental, remete a um já-dito do discurso médico pelo não dito relativo à dependência química tomada pela medicina como patologia, por sua vez assumido por alguns juristas. Nota-se como A3, diferindo do discurso predominante, não considera a dependência como crime, não criminaliza o usuário, tese defendida por vários países; também não defende a descriminalização do usuário, sob o ponto de

vista de um direito civil, tese também defendida por outros países, mas toma o usuário como doente que requer ajuda médica.

Ao afirmar, no terceiro parágrafo, *que são pessoas que por motivos muito fortes foram para um caminho errado*, A3 utiliza os pares dicotômicos de certo e de errado e deixa transparecer que não se “entra” na criminalidade sem motivos. Como se pode notar, esse terceiro parágrafo faz parte do segundo, funcionando como argumentação para sua afirmação anterior de que precisam de ajuda social e mental; em outras palavras o terceiro parágrafo constitui a justificativa, a causa para a defesa do segundo. Refazendo o desencadeamento argumentativo teríamos: eu os vejo como pessoas que precisam de ajuda tanto social como mental (segundo parágrafo) São Pessoas que por motivos muito fortes foram para um caminho errado (terceiro parágrafo).

Embora essa divisão possa significar inabilidade técnica em escrita, não deixa de permitir pensar que, à medida que escreve, A3 remete aos colegas dos quais, no início de seu texto, afastou-se, promovendo um movimento de aproximação deles, o que parece revelar o funcionamento etopoiético da escrita: se na escrita do primeiro parágrafo adota um tom generalizante e moralista de que a maioria dos alunos entram na criminalidade, na do segundo buscou por soluções para esses alunos e no do terceiro precisou o levantamento de hipótese para que essa entrada ocorresse. O espaço da alínea (espaço compreendido entre o “ponto final e outra linha”) parece ter-se constituído o tempo para que pensasse nos colegas. Daí, não culpar os colegas por terem, em suas palavras, entrado na marginalidade e, no final do terceiro parágrafo, indiciando que vinha se remetendo aos colegas sobre os quais escreve, não consegue deixar de remeter a um discurso que parece determinista, quando diz que em alguns casos não tem volta. Não se pode atribuir a essa expressão um determinismo no rigor dessa palavra em virtude do uso do pronome indefinido ‘alguns’. Embora sob o ponto de vista textual possa ser considerado um modalizador, sob o ponto de vista argumentativo, significa uma parcela mínima da totalidade. Esse uso permite pensar que A3, embora certamente não o saiba, alinha-se à perspectiva que toma as atitudes dos colegas como apenas desviantes e não definitivas, equivalendo a: embora alguns não tenham volta, a maioria a tem.

No parágrafo seguinte, que ratifica o abandono da escrita da dissertação escolar, tendo passado pela adoção de um texto de cunho sociológico, como se tivesse

realizando um trabalho de campo, A3 remete a um discurso filosófico da ordem da transcendência sartreana pelo qual o sujeito se torna livre se sobrepuser os obstáculos e fazer as escolhas. A3 lamenta pelo fato de esses alunos não terem força de vontade para mudar, ao afirmar que gostaria que eles estivessem[tivessem] força de vontade.

Quando afirma que o que acontece com os alunos é por força do destino, atribui tanto o sentido de predestinação, como o sentido de escolha, quando diz pessoas que tinham tudo para ser alguém na vida, e não se esforçaram, salientando que poderiam ter escolhido o ‘caminho certo’, mas que foram determinados por outras razões, o que pode ser retomado do terceiro parágrafo São Pessoas que por motivos fortes foram para um caminho errado, que em alguns caso não tem volta. Assim, A3 se constitui como sujeito do desejo, um indivíduo ético, ao expressar o desejo de que seu colega/amigo tenha força de vontade para mudar, ao escolher o uso do verbo “gostaria”.

A3, no quarto parágrafo, adota o discurso do amigo e afirma que todos merecem uma segunda chance, influenciado pelo discurso religioso do perdão, marcado pelo uso do verbo acredito. Embora A3 admita que haja uma segunda chance, reafirma ainda mais uma vez que se trata de ato de escolha ao afirmar mais[mas] toda chance começa com um primeiro passo. É como se A3 dissesse que, para mudar, é preciso querer, o que pode indicar que A3 permanece influenciado pelo discurso familiar e religioso, quando continua a dizer que esse passo deve ser dado pela própria pessoa. Há ainda que se observar a presença do discurso ético do ato voluntário, quando A3 declara no quinto e último parágrafo *Eu acho que quando se tem força de vontade, pode-se planejar o futuro*. Aqui, A3 relativiza o discurso determinista, isto é, afirma acreditar que, embora haja situações que pareçam predeterminadas, deve-se resistir para planejar o futuro como quem adota o discurso somos nós que fazemos nossa história.

Considerações finais

A análise proposta neste artigo privilegiou duas discussões: a nomeação de pobreza e marginalidade como criminalidade e a interdição realizada pelo Nome-do-Pai, conceito lacaniano para dizer que o sujeito está inserido no simbólico, presente no discurso dos sujeitos-aluno. Nomeação e interdição feita pelo Nome-do-Pai são considerados aqui como fenômenos coletivos.

O intuito da discussão fora salientar que as relações imaginárias e do confronto do/com o Outro (a linguagem), contribui para que o sujeito se simbolize a partir da realidade a qual está exposto, partir das formações discursivas herdadas, pela identificação com o outro. Nesse caso, a nomeação de marginalidade como criminalidade evidencia o efeito de sentido provocado se deve à faixa etária e a realidade vivenciada pelo aluno na escola e na comunidade na qual está inserido.

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

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

É patente divisar que é das relações imaginárias e do confronto do/com o Outro, que esse sujeito pode simbolizar-se a partir das realidades, as quais está exposto, pela identificação com o outro, a partir da memória discursiva herdada, ou das formações discursivas às quais se filia, sendo que as que mais prevaleceram foram as do discurso familiar e do discurso religioso, embora se apresente os discursos institucionais e midiáticos, o que se pode constatar na materialidade discursiva de A1, A2 e A3.

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

Foucault aponta que existe uma historicidade do conceito e ressalta todo conceito que tem a pretensão à verdade, segue uma racionalidade própria. Isso quer dizer que cada conceito tem sua história e surge num momento determinado.

Entretanto, quando se referem a seus colegas, o efeito de sentido produzido por eles não é o de marginalidade como sinônimo de transgressão. Dessa forma, esses sujeitos procuram, (embora seja conduzido pela dupla exclusão-inclusão), adentrar àquilo

que Foucault (2001) vai chamar de *biopoder*, no qual o indivíduo busca a compreensão do poder, primeiro, e as múltiplas de relações de forças; depois, entra no jogo por meio de lutas e enfrentamentos para transformar, reforçar, e/ou inverter a ordem.

Embora possam ser considerados pelos *agentes da lei* como *sujeito (in)fame*, isso não o faz imaginar-se na posição-sujeito delinquente, transgressor, desviante, ou qualquer outra nomenclatura de ordem negativa que possam lhe atribuir; mas vê-se antes, como um *resiliente*, movido pela moral estoica, que está se constituindo como um indivíduo ético, apesar de se ver cercado pelas adversidades advindas do retorno à barbárie, capaz de se adaptar às mudanças e a má sorte, e reinventar o momento sócio-histórico em que vivem.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1998.

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

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

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

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

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

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999, p. 17.

PÊCHEUX, M (1975/1988). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

UYENO, E.Y. Equívocos em escrita de adolescentes (in)fames: materialidades da língua e da alíngua no discurso sobre a inclusão. In: 27. VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística - Abralín, 2009, Paraíba. Anais do 27. VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística - Abralín. Paraíba: Ideia, 2009.

_____. O mal-estar da escrita: para além do letramento acadêmico, um desejo do Outro. In: VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso, horizontes de sentido. Bogotá, 2007.