

Histórias de vida e autoria em Matemática em um espaço de inclusão-exclusão

Lucilene Lusía Adorno de Oliveira



Guilherme Adorno



Resumo

As Medidas Socioeducativas, responsabilização jurídica dos adolescentes brasileiros, têm gerado discussões no Brasil. Ao insurgirem contra a ordem, os adolescentes infratores esbarram nos direitos e deveres estabelecidos atualmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei SINASE. Esse trabalho tem por objetivo analisar os conflitos instaurados por essas leis em uma escola inclusiva, na qual busca-se compreender entre as palavras do adolescente aquilo que produz sentido para ele e baliza sua produção de conhecimento. Para realizar essa tarefa, mobilizamos a Análise de Discurso Materialista, lançando um olhar sobre a produção de suas “histórias de vida”, as quais são marcadas por contradições que são do dizer, que são da ideologia. Nesses depoimentos os adolescentes internados evidenciam o seu (não) pertencimento em um sistema que iguala formalmente todos em uma mesma política pública. A investigação é pautada na Análise do Discurso Materialista lançando um olhar para o Estado, declinado pelo jurídico, pelas lentes da Teoria Marxista do Direito.

Palavras-chave: Histórias de vida, Socioeducação, Autoria de Situações-Problema, Análise do discurso.

Life stories and authorship in Mathematics in an inclusion-exclusion space

Lucilene Lusía Adorno de Oliveira

Guilherme Adorno

Abstract

Socio-educational Measures, the legal responsibility of Brazilian adolescents, have generated discussions in Brazil. By rebelling against the order, the juvenile offenders collide with the rights and duties currently established by the Child and Adolescent Statute and the SINASE Law. This discussion aims to analyze the conflicts established by these laws in an inclusive school, in which we seek to understand among the adolescent's words what makes sense for him and delimit his production of knowledge. In order to perform this task, we mobilize Materialist Discourse Analysis, taking a look at the production of their "life stories", which are marked by contradictions that are of the saying, that are of ideology. In these testimonies, the interned adolescents show their (non) belonging to a system that formally equals everyone in the same public policy. The investigation is based on Materialist Discourse Analysis, looking at the State, declined by the legal, through the lens of the Marxist Theory of Law.

Keywords: Life stories. Socioeducation. Author of Problem Situations. Speech analysis.

Introdução

Antes mesmo de nascer, somos interpelados como sujeitos pela linguagem. Um nome, uma designação sexual, uma projeção do futuro podem ser nossos primeiros elementos de linguagem e vão se tornando cada vez mais complexos, (nos) dividindo e (nos) unindo (a) outros sujeitos e outras linguagens. A escola é um dos momentos-chave, em nossa Formação Social Capitalista, de experimentar a linguagem em processos de interlocução com outros sujeitos, com os saberes, com os poderes, principalmente na relação litigiosa com as disciplinas escolares oferecidas aos estudantes durante o período escolar. Apesar de muitas vezes negligenciada como parte de nossa forma de simbolizar e nos relacionar com o mundo, a disciplina Matemática também faz parte no nosso processo de constituição de sujeito-escolarizado e, mais além, um sujeito de linguagem no mundo.

Este sujeito-aluno se vê diante da disciplina matemática como alguém que está frente a outro tipo de linguagem, como se não houvesse uma elocução comum entre o que se fala, o que se escreve e a linguagem dos números. Se para alunos de escolas regulares esse processo torna-se penoso, imagine para adolescentes que estejam privados de sua liberdade, cumprindo medida socioeducativa.

Entre os anos de 2010 e 2017, trabalhamos em um Centro de Sociodução (CENSE) com adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação²⁹. Nesse espaço de inclusão-exclusão, tivemos a oportunidade de conviver com alunos que tiveram seus *laços desfeitos*³⁰ (ORLANDI, 2010) com a sociedade, incluindo a escola que, de alguma maneira, os expulsou de lá. Em 2011, ainda no início de um doutorado, começamos uma pesquisa sobre a resistência e dificuldades dos alunos em aprenderem matemática. Naquela ocasião, percebemos que seria necessária uma forma diferente de olhar para aquela situação. Chegamos, então, à Análise do Discurso como proposta teórico-metodológica de analisar as condições de produção do ambiente CENSE e sobre os processos que levaram os alunos a ocuparem essa posição de “adolescente infrator”.

Essa discussão tem por objetivo analisar os conflitos instaurados por essas leis em uma escola inclusiva, a qual, mesmo abrigando adolescentes que foram temporariamente excluídos

²⁹ (ECA-1990) Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: i-advertência; ii-obrigação de reparar dano; iii-prestação de serviços à comunidade; iv-liberdade assistida; v-inserção em regime de semi-liberdade; vi-internação em estabelecimento educacional; vii-qualquer uma das previstas no art. 101, a VI.

³⁰ Eni Orlandi explicita sua posição sobre a necessidade de “[...] compreender os novos termos de dominação, através da compreensão de como se confrontam, hoje, o simbólico com o político” (Orlandi, 2010a, p.636). “Laços desfeitos”, um significado possível para a “delinquência”, é justamente uma forma de designar o modo como o Estado não cumpre sua função de articulador simbólico, desfazendo os laços do sujeito com uma certa “ordem social” e propiciando que ele se identifique com outras instâncias, à margem, periféricas. No caso de nossa sociedade, esse “laço desfeito” também é referente às instituições que compõe esse Estado, como a instituição escolar, jurídica e/ou familiar, enfim, um sujeito “fora da ordem”, “fora da lei”.

da sociedade, tem em sua essência acolher esses adolescentes de volta ao contato com o conhecimento científico³¹. Busca-se compreender entre as palavras do adolescente sobre seu entendimento das Matemáticas e a matemática curricular, ensinada nas escolas como disciplina essencial, aquilo que produz sentido, que baliza a produção de conhecimento. Para isso, utilizamos a Análise de Discurso Materialista, lançando um olhar sobre a produção de suas “histórias de vida”, marcadas por contradições próprias da linguagem e da ideologia. Nos depoimentos, os adolescentes internados evidenciam o seu (não) pertencimento a um sistema que iguala formalmente todos em uma mesma política pública. A investigação é pautada na Análise do Discurso com contribuições da Teoria Crítica do Direito, a partir de um olhar marxista, para compreender igualmente as estruturas jurídicas que atravessam as condições específicas dessa investigação.

Sob um olhar marxista

Vivemos em uma Formação Social Capitalista composta por diferentes instituições, ideologias e dispositivos de poder, mas nem todos com o mesmo valor e sempre constituindo relações dissimétricas. É o que Althusser (1980) chama de *todo complexo com dominante*. A ideologia jurídica é o núcleo duro da formação social dominante e os dispositivos decorrentes nos interpelam, geralmente, sob a forma de direitos e deveres.

Aqueles que vivem à margem e necessitam de proteção não são entendidos em nossa formação social. O capitalismo não absorve os que estão nessa situação, mesmo que esta parcela da sociedade seja imprescindível à sobrevivência do capital. Entender o processo pelo qual os adolescentes passam é passível de ser observável sob diferentes aspectos, até porque produzimos socialmente os estereótipos, visto que “o corpo não escapa à determinação histórica, [...] o corpo não é infenso à ideologia. Por isso, pode ser tão afetado quanto o é, em nossa sociedade de consumo, de mercado, de tecnologias” (ORLANDI, 2012, p.95). Resta a esses sujeitos a segregação, como se aqueles que estão à margem escolhessem livremente estarem nessa posição, apagando as (não) condições de estarem em outro lugar, considerado por quem vive *dentro* das regras comuns, o lugar de quem trabalha, estuda, enfim, sobrevive *dignamente*. Segundo Orlandi (2010, p. 29), “o que funciona é a vida do dia a dia e o que se pode dizer dela, o lugar em que você está, na relação direta com quem tem o poder de decisão. A discursividade é outra”.

³¹ Para dar efetividade às regras e recomendações do ECA, iniciou-se a partir de 2002 uma série de encontros e debates sobre a proposta de uma lei de execução das medidas socioeducativas, que se concretizou com a sanção da Lei nº 12.594, em janeiro de 2012. Antes do advento dessa Lei, porém, após 16 anos de vigência do ECA, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente (CONANDA) apresentaram, por meio da resolução nº 119/2006, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa resolução se constituiu como política pública destinada à inclusão de adolescente em conflito com a lei, correlacionada a diferentes políticas públicas e sociais.

Ao insurgirem contra a ordem, os adolescentes infratores esbarram nos direitos e deveres estabelecidos. Para entender um pouco mais sobre esses direitos, fomos buscar Kashiura Junior (2009), que sob o olhar marxista fala sobre os fundamentos dos direitos humanos, baseado na teoria jurídica liberal e racionalista do século XVIII. O autor afirma, baseado em Pachukanis³² (1924), que as prerrogativas dos direitos humanos, em contextos históricos pós-feudalismo, fazem parte do que ele chama de “pré-história” dos direitos, e que sua história começa apenas com o Capitalismo. A partir de então, é imposta uma ordem social em que “não poderia operar se os homens fossem tornados materialmente iguais e que, por isso, encontra como solução criar uma igualdade ‘artificial’, que não iguala efetivamente, mas faz desaparecer, para o que importa as diferenças concretas entre os indivíduos” (KASHIURA JUNIOR, 2009, p. 63). Para esse autor, o homem dos direitos humanos é o homem que troca mercadorias e os direitos humanos são instituídos para que essa troca seja garantida.

Kashiura Junior (2012), ao falar sobre a mercadoria como forma social, faz referência aos produtos de trabalho que podem ser comparados uns aos outros, mensuráveis em relação aos outros. Desta forma, segundo o autor, a mercadoria torna-se a cristalização do trabalho abstrato. As mercadorias variam, então, no aspecto de quantidade de trabalho abstrato que carregam. Contudo, como afirma Marx³³, as mercadorias não podem trocar-se umas pelas outras por conta própria. Aqueles que são ‘guardiões’ das mercadorias precisam reconhecer-se como tal. São os agentes de troca revestidos da figura do sujeito de direito. Esse circuito objetivo do valor tem como exigência a subjetividade jurídica. “O sujeito de direito não é, portanto, senão o ‘outro lado’ da mercadoria – ‘outro lado’ que é, sem dúvida, determinado pela equivalência mercantil, mas sem o qual o processo de troca mesmo não pode completar-se” (KASHIURA JUNIOR, 2012, p. 116).

Ele contextualiza que os direitos sociais surgiram nas primeiras décadas do século XX, após a “[...] extrema pauperização da classe operária, resultado da extração cada vez maior de mais valia, possibilitada pelos contratos de trabalho, nos quais imperava a igualdade formal e absoluta entre os contratantes” (KASHIURA JUNIOR, 2009, p. 142). Os trabalhadores se organizaram e foi preciso reconhecer que havia uma diferença entre trabalhador e capitalista, oferecendo certa proteção jurídica à parte “mais fraca”. Segundo o autor, naquela época, não foi suficiente instituir direitos “comuns”. Para que os ânimos da classe trabalhadora fossem contidos, deveria haver o reconhecimento dos direitos sociais como direitos humanos. Desta forma, foi garantida a sobrevivência do capitalismo, mantendo a continuidade da relação entre trabalho e capital.

³² PACHUKANIS, Evgeny B. *Obschai teoria prava i marksizm*, 1924, trad. Port. Paulo Bessa. A teoria geral do direito e o marxismo, Rio de Janeiro, Renovar, 1989.

³³ MARX, Karl. *O Capital*. trad. Regis Barbosa e Flavio Kothe, São Paulo, Abril Cultural, 1983.

Imersos nesse universo gerido pelo capitalismo, as leis são promulgadas para responderem às necessidades de um determinado momento, evidenciando sentidos que são questionados em suas textualidades, não como espaço sem falhas, mas na constituição de seu discurso. Para Pêcheux (2009), o sujeito é identificado com a Formação Discursiva (FD) que o domina, a qual o constitui como sujeito e, como tal, apoia-se em elementos do interdiscurso, constituindo em seu próprio discurso os traços que o determinam. O sujeito não pode se encontrar fora da FD que o domina. A discursividade da lei, portanto, interpreta e produz significados sobre os fatos apresentados socialmente e viabiliza possíveis soluções às questões impostas pelo capital, produzindo sentidos de segurança e, ao mesmo tempo, *camuflando* as (não) condições daqueles que se encontram à margem.

O sujeito – “adolescente em conflito com a lei” – nasceu em uma família que vive em um espaço urbano e que, segundo Orlandi (2004), não é sinônimo de violência, mas pode estar “[...] em gestos de significação do cotidiano da cidade, dispersos no dia-a-dia, e que são tão importantes como esses que acabam configurando uma violência explícita como a criminalidade” (ORLANDI, 2004, p. 83). Para a autora, a cidade está separada entre “bolsões de segurança” e “bolsões de violência”. Os segmentos da população que estão segregados nesses últimos bolsões são significados por processos de repressão, os quais não favorecem os laços de sociabilidade.

Zizek (2014), em suas reflexões sobre a violência, conceitua o capital como um “parasita gigante” que se alimenta, não em uma abstração ideológica, mas em pessoas reais e objetos naturais. Mas há uma segunda dimensão, que ele chama de “dança metafísica autopropulsiva do capital”: “é aí que reside a violência sistêmica fundamental do capitalismo, [...] essa violência não pode ser atribuída a indivíduos concretos e às suas más intenções, mas é puramente objetiva, sistêmica e anônima” (ZIZEK, 2014, pp. 25-26).

Para o pesquisador, a linguagem veicula a violência e, à medida que é infectada, a lógica imanente da comunicação simbólica é distorcida. Ao dar-se valor a determinados objetos, extrai-se, violentamente, sua textura natural. Em seus estudos, o autor diz que a violência é o excesso que tira do eixo o que deveria andar normalmente. Isso se dá devido a um desejo de se querer sempre mais; a tarefa que se constitui é livrar-se desse excesso. Na ânsia de buscar o poder para evitar ser dominado pelos outros, esse limite é ultrapassado e há a tentativa de dominar os outros.

Em meio a esse processo de domínio, de violência, de limites ultrapassados, temos a Escola, um dos aparelhos ideológicos nominados por Althusser (1980), que tem a função de

tornar o sujeito obediente às regras sociais, submetendo-o aos procedimentos disciplinares³⁴, a fim de encaixá-lo no mundo capitalista.

Pfeiffer (2000) afirma que a escola cumpre o papel de ser o lugar autorizado a construir as relações de sociabilidade. Essas relações são pautadas nos direitos burgueses. O Estado faz um trabalho de homogeneização dos sentidos, produz o consenso e apaga a diversidade, desta forma, o sujeito produz na escrita um efeito de unidade consensual e se torna visível pela presença ou por sua falta na escrita.

Pfeiffer (2000) traça um paralelo entre o discurso de reurbanização das cidades e a língua, que traz a possibilidade do funcionamento da urbanidade de uma nação. Para a pesquisadora, ambos são autores: o primeiro, ela identifica como autor da construção de um espaço na cidade, enquanto o outro é autor da construção de um texto. A escola produz uma língua já pronta em “nível de organização administrativa do aluno-morador ou aluno-habitante que se inscrevem na tensão dos sentidos do que estou chamando de um sujeito urbano escolarizado. Simulacro que interdita o sujeito estar na ordem do político” (PFEIFFER, 2000, p. 111).

Para estar na ordem do político, aquele que faz parte da escola, no caso, o adolescente que está internado no CENSE, tem que ter seu discurso constituído na história. O consenso que a escola busca é o da homogeneização, contudo, os sentidos que constituem os alunos não proveem de um único lugar, mas nos sentidos constituídos que dependeram dos laços (des)feitos de cada um.

As relações entre os sentidos constituídos nos laços (des)feitos e as Políticas Públicas para a Criança e o Adolescente

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), encontramos em seu Art.4º - Parágrafo Único a garantia de prioridade, a qual compreende: **c) preferência na formulação e na execução de políticas públicas**. Preferência³⁵, segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa: o ato de preferir uma pessoa ou coisa a outra; manifestação de distinção ou de atenção; primazia. Tal manifestação de distinção ou de atenção não ocorre tão naturalmente.

As políticas públicas, em funcionamento na Política Nacional, são definidas por José Horta Nunes (2011, p. 47) como aquelas que “funcionam não somente como um discurso sobre alguns sujeitos, mas como um processo de significação que atribui sentidos generalizados para o espaço público e as relações entre sujeitos que aí se estabelecem”. Tais políticas públicas

³⁴ Para Foucault (2010, p. 154), “[...] os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável”.

³⁵ **"preferência"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/prefer%C3%A2ncia> [consultado em 04-03-2014].

resultam em discursos autoritários³⁶. Neste caso, como não aparece o polissêmico na sua força maior, as possibilidades de muitos sentidos, o jogo com o equívoco, o deslocamento, a ruptura de significação não chegam a estabelecer uma grande tensão na relação estabelecida; no nosso caso, entre lei/sujeitos da socioeducação.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é reconhecido como a lei que está estabilizada, mas os sujeitos que fazem parte da socioeducação apresentam outro sentido que dá conta de como seria a prática dessa lei, instaurando o pragmatismo. “Pode-se dizer que estes adolescentes são, então, produto de uma ‘sociedade de controle’, a qual se preocupa mais em vigiar do que em investir em políticas públicas preventivas e eficientes para essa parcela da população” (PARANÁ, 2012, p. 25). Tornou-se lugar comum o “vigiar”, como se esse sentido já estivesse sempre conosco e passamos a admitir a segregação como fato normal. Como consequência desta segregação, deparamo-nos com os adolescentes em conflito com a lei.

Nesse trabalho, ao analisar as textualidades jurídicas que vêm regendo o formato de tratar os adolescentes em conflito com a lei neste país, os elementos da memória são tomados. Nos esquecimentos significados da textualidade jurídica e na fala do próprio adolescente internado no CENSE, busca-se um contraponto, o de desvelar essa opacidade da lei. Orlandi (2012a, p. 80) explica: “a historicidade deve ser compreendida em análise de discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem”.

Ao examinarmos o processo que desencadeia a chegada do adolescente à internação, nos Centros de Socioeducação (CENSES), o percebemos muitas vezes logrado, como se deixá-lo de lado significasse apagá-lo, como se os adolescentes encaminhados à privação de liberdade, na Socioeducação, virassem fumaça e nunca mais aparecessem. Em uma formação social dividida em classes, a historicidade do sujeito perpassa pelo entendimento de quem a olha e de como olha.

O adolescente da socioeducação é determinado por diferentes setores e campos do social que compõem a sociedade nas relações de dominação, de opressão, de aliança, e de resistência. No *todo complexo com dominante*, Althusser (1980) faz um estudo sobre este funcionamento a partir dos Aparelhos Ideológicos do Estado e Aparelho Repressivo do Estado, sustentado sobre a condição de manter uma sociedade funcionando: a reprodução. O autor nos faz pensar a ideologia como representação da relação imaginária que constitui o sujeito e a história. Segundo o pesquisador, para manter uma formação social funcionando se “deve, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições de sua produção” (ALTHUSSER, 1980, p. 11). Nesse cenário figuram aparelhos de Estado: o Aparelho Repressivo

³⁶ Segundo Eni Orlandi (2011, p. 15-16), no discurso autoritário, “o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente locutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida”.

de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Antes da Revolução Francesa, o AIE nº 1 era a Igreja e foi justamente para atacar esse AIE que a burguesia capitalista assume a Escola, a qual, por sua vez, assume a posição dominante nas formações capitalistas na luta contra o antigo AIE (igreja). Althusser (1980) afirma que os sujeitos se constituem por suas sujeições e enuncia sua Tese Central: a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

Em meio a essa situação histórica, figura a violência, problematizada na perspectiva discursiva, por Orlandi (2010a). Ao referir-se aos sujeitos do grafite, do piercing, da tatuagem, do rap, do menino do tráfico, aos que, diante da conjuntura sociopolítica dada,

[...] em seus modos de individualização, pelo Estado, nessa sociedade que é a nossa e os modos como, na instabilidade e na relação com o sem-sentido, ele pratica formas de subjetivação, no modo como procura se identificar, reconhecer-se em sentidos que, ao faltarem, o mergulham na violência (ORLANDI, 2010a, p. 629).

Garantir que os sentidos sejam os mesmos, mas também transformados na historicidade do sujeito adolescente que cumpre medida socioeducativa, perpassa pela constituição de sujeito interpelado pelos diversos aparelhos ideológicos de Estado, mas um em especial, a Escola. Esse sujeito passa, invariavelmente, por ela. Passa, mas não permanece. O que exatamente acontece nesse caminho fica difícil sabermos, até porque a Escola tem a função de disciplinar ao máximo a vida dos sujeitos, e aqueles que não conseguem cumprir sua rotina são excluídos. A escola, segundo Foucault (2010), foi concebida a fim de garantir a disciplina, procurando uma forma ampla e universal de transformar os alunos em corpos dóceis.

O tempo dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa é, em última instância, *suspenso* por alguns meses ou anos, dependendo de quem acompanha seu caso, e mais ainda, do quão *dócil* esse adolescente se mostra em sua estada no CENSE. Medir o tempo de internação necessário a cada adolescente acaba por esbarrar em muitos fatores, sejam eles ligados ao comportamento do adolescente no alojamento; à obediência dele aos educadores sociais; ao convívio com os colegas; a sua participação nas aulas, quando está na escola. Todos esses fatores são transformados em relatórios, produzidos pelas pedagogas e depois encaminhados aos técnicos da unidade (psicólogos, assistentes sociais), os quais complementam tais relatórios, depois de acompanhar cada adolescente em entrevistas (semanais ou quinzenais) com a duração de, aproximadamente, trinta minutos. O relatório final produzido é enviado à promotoria pública e esta o envia ao juiz, o qual poderá prorrogar a internação, mandar o adolescente para semiliberdade ou liberá-lo. Esses relatórios são feitos a cada seis meses.

O *cronômetro*, no caso dos adolescentes, mostra-se bastante cruel, pois, para eles, cada seis meses de sua vida representa uma grande etapa queimada, muito mais do que seis

meses na vida de um adulto. A privação dessa quantidade de liberdade abstrata traz consigo o não estar crescendo ao lado dos amigos, de seus grupos, de suas tribos.

A respeito desse tempo, apresentamos a seguir a fala de S-104 como uma fala representativa dos sentidos assumidos por essa posição privada de um tempo de liberdade. O período que o adolescente passa internado acaba por confundir-se com os poucos dias de liberdade, trazendo à tona o problema sobre como continuar vivendo. S-104: [...] *quando eu tinha 16 anos já era conhecido pela polícia por assaltos e tráfico até que um dia dei um tiro na cabeça de um rapaz que acabou morrendo na hora aquilo me fez sentir que era poderoso, “fui preso”, sai e continuei na mesma vida cometi os mesmos crimes perdi vários amigos pra cadeia e para o caixão. Hoje, com 18 anos, tenho fé em Deus e to fora dessa vida de ilusões.*

O trecho faz parte de uma história escrita por um adolescente em conflito com a lei, internado no CENSE, em cumprimento de Medida Socioeducativa, totalizando três anos entre entradas e saídas de alguns CENSEs. [...] *quando eu tinha 16 anos já era conhecido pela polícia por assaltos e tráfico.* Ser conhecido pela polícia por assaltos e tráfico, pelo que é garantido no ECA, já deliberaria em Medida Socioeducativa. Em seu Art. 114, Parágrafo único: **A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria.** Contudo, mesmo aplicada a Medida Socioeducativa, o sistema não opera com o “depois”, ou seja, o adolescente cumpre determinada medida, mas não há o acompanhamento de sua saída. Esse adolescente, ao sair de um Centro de Socioeducação, encontra os mesmos “amigos” o aguardando lá fora; as mesmas situações de riscos. Por mais que ele tenha recebido orientações enquanto esteve internado, o que o espera é a vida do ganhar dinheiro “fácil” novamente. “[...] *fui preso*”, sai [sic] e continuei na mesma vida cometi os mesmos crimes [...]. Como S-104, grande parte dos adolescentes que passa pelo CENSE volta a cometer atos infracionais.

As condições de produção: de onde discursa o adolescente?

O que apresentamos a seguir são alguns trechos, escritos durante o ano de 2013, pelos adolescentes que passaram pela Provisória, nas aulas de Matemática. Tivemos, naquele ano, 105 entradas registradas nas aulas de Matemática, destas, um total de 102 adolescentes, pois três deles passaram por lá duas vezes no mesmo ano.

Em Análise de Discurso, diferente de uma perspectiva psicológica, por exemplo, o foco não está nas intenções do sujeito e nem na procura de verdades ou mentiras. Nossa preocupação é entender o funcionamento discursivo enquanto tensão de dizeres outros, isto é, o modo como o texto do aluno é atravessado pelo que ouviu, lembrou ou esqueceu durante os meses em que esteve internado: de técnicos, educadores sociais, professores, além das marcas do interdiscurso, isto é, a historicidade que o constituiu até aqui.

O tatuador

S-16 *“Desde meus 6 anos de idade, sempre trabalhei catando latinha, papelão e outras coisas. Aos 8 anos meu pai melhorou de situação e nos começo a vende pão, eu sempre gostei de ajuda meu pai, mais ele mandava tanbeim. Aos meus 11 anos meu pai faleceu com câncer na cabeça essa foi a pior parte da minha vida. Mais nois seguiu em frente. Minha mãe trabalhava pra sustenta os 3 filhos e nos sempre estudamos muito! A primeira veiz que reprovei parei de ir. A segunda tanbeim. E deis de pequeno sempre fui muito evangélico mesmo pois meu pai morreu e eu comecei a conhecer outras pessoas aos meus 13 anos fiz minha primeira tatuagem, e achei muito massa, pois acho que quando eu sair daqui quero faze um curso pra se tatuador”³⁷.*

Desde meus 6 anos de idade, sempre trabalhei catando latinha, papelão e outras coisas. Trabalhar, nesse caso, é encarado como fato corriqueiro, normal da vida do adolescente, mesmo aos 6 anos de idade. Como nos explica Kashiura Junior (2009, p. 29), “a igualdade jurídica não é simples ilusão que encobre a desigualdade real dos homens – há, na própria “ilusão” da igualdade, algo de essencial à “realidade” da desigualdade”. A realidade na qual vivemos, o mundo capitalista, mostra uma “outra” realidade, para além da aparência, e é necessário que a compreendamos. A igualdade jurídica é apresentada, no caso de crianças e adolescentes, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Em seu Art. 3º, a lei diz:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990).

Calderoni (2010, p. 20) afirma que “O ECA inaugurou a etapa chamada garantista, sendo regido pelo princípio da proteção integral”, diferentemente dos Códigos de Menores anteriores que se baseavam na doutrina da situação irregular. Segundo a autora, a Lei 8069/1990 foi elaborada em consonância com a orientação jurídica internacional, respaldando determinados valores na Convenção dos Direitos das Crianças. “A atual etapa é tida como garantista exatamente por assegurar a existência das garantias processuais que os adultos gozam. Assim, o adolescente passa a atuar de fato, a ter voz ativa e não mais ser objeto de uma relação paternalista com o Estado” (CALDERONI, 2010, p. 20). Quando a autora assevera sobre a aplicação de medida socioeducativa, ela afirma ser uma questão de política

³⁷ Buscamos, na medida do possível, transpor a escrita do adolescente com sua materialidade própria, incluindo o que pode ser considerado como erro na norma padrão da língua portuguesa.

criminal. Não existe a “não penalização”, mas sim, uma penalização de maneira diferenciada, e isto não significa dizer mais branda. Desta forma,

[...] o Direito recebe uma roupagem de ser um sistema justo, universal e inquestionável. Contudo, ignora as diferenças nas relações sociais. [...] o Direito Penal ganha um espaço muito grande e uma capa protetora legitimadora, já que justifica sua existência pela necessidade de se alcançar a segurança social (CALDERONI, 2010, p. 27).

Deriva daí, então, segundo a autora, a opção pela camuflagem ao se considerar a condição de adolescência como peculiar de pessoa em desenvolvimento, perpetuando a lógica perversa capitalista da exclusão social. Antes dos adolescentes serem submetidos a alguma medida de internação, passam por um filtro que, segundo Calderoni (2010), esconde uma intenção sobre selecionar quais dos adolescentes em conflito com a lei serão segregados e excluídos da sociedade por determinado período de tempo.

Existe um funcionamento jurídico aceito como algo que sempre esteve lá e não pode ser questionado. A lei foi implementada, contudo, no sistema capitalista “os sujeitos de direito (livres e iguais em direito no modo de produção capitalista) são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’” (PÊCHEUX, 2009, p. 134). É a partir desse conjunto dos funcionamentos explicados anteriormente que o próprio S-16 trata como evidente/natural uma criança de seis anos trabalhar e não percebe esta situação como uma consequência de seu lugar na sociedade. Pêcheux (2009) refere-se a este tipo de situação quando menciona as formações ideológicas que se dão pelo funcionamento da ideologia. Esta interpela o indivíduo em sujeito, fornecendo a cada “sujeito” a sua realidade, a qual surge de um sistema de evidências, significações aceitas, experimentadas ao longo da vida. S-16 experienciou uma vida marcada por um assujeitamento no qual, para ele, foi uma “autonomia”, uma “escolha”.

Aos 8 anos meu pai melhorou de situação e nos começo a vende pão, eu sempre gostei de ajuda meu pai, mais ele mandava tanbeim. Havia um pai o qual dava suporte à família, começou a vender pão e melhorou de situação. Kashiura Junior (2009, p.29) referenda sobre aquele que se encontra desprovido de qualquer bem, “quando suas condições de vida não lhe permitem sobreviver através do trabalho passado, coisificado, mas somente através de seu trabalho vivo, uma única propriedade sempre lhe resta: é a propriedade de sua força de trabalho”. O trabalho torna-se mercadoria quando reduzido a uma forma abstrata. A mercadoria que a família de S-16 possuía era exatamente essa, mas não continuou assim por muito tempo.

Aos meus 11 anos meu pai faleceu com câncer na cabeça essa foi a pior parte da minha vida. Novamente uma ruptura na vida dessa família, e mesmo diante desta situação, uma constatação: *Mais nois seguiu em frente.* Existe algo que move as pessoas a continuarem; com a família de S-16 não foi diferente. Sem o pai provedor, *Minha mãe trabalhava pra*

sustenta os 3 filhos e nos sempre estudamos muito! Havia ali, ainda, um “porto seguro”, a mãe trabalhava e S-16 continua contando sua história apresentada em uma sequência de fatos “normais”, não aparece questionamentos sobre o porquê é desta maneira e não de outra; se haveria alguma outra forma de seguir sua vida. “As sociedades contemporâneas, individualistas, produzem nos sujeitos esta necessidade de se encontrar heroica e solitariamente, seus modos de individuação, em processos de identificação” (ORLANDI, 2009, p.).

Em seu processo de identificação S-16 busca outras formas de pertencimento: *E deis de pequeno sempre fui muito evangélico mesmo pois meu pai morreu e eu comecei a conhecer outras pessoas aos meus 13 anos fiz minha primeira tatuagem, e achei muito massa [...].* Mesmo continuando a ir para a Igreja, ele conhece algumas pessoas fora daquele círculo. Há um novo marco – aos 13 anos faz sua primeira tatuagem. Ele demarca território em um novo grupo. Há uma necessidade de fazer-se notar perante os outros, ter sentido de pertencimento, pois, como afirma Orlandi (2010), em nossa formação social, temos já instituídos os direitos e deveres por instituições (entre elas a escola) e por discursividades. “No espaço da delinquência não são esses dispositivos que funcionam. O que funciona é a vida do dia-a-dia e o que se pode dizer dela, o lugar em que você está, na relação direta com quem tem o poder de decisão” (ORLANDI, 2010, p.29). Nesse caso, os adolescentes buscam o estar mais próximo possível do poder de decisão, estar perto de quem realmente “manda” ou ser propriamente aquele que “manda”.

Ao escolher um recorte da história de vida de S-16, fizemos de forma a analisar o funcionamento discursivo de muitas outras histórias que se confundem e se afunilam para os mesmos funcionamentos. Não se trata de uma simples segmentação. Não se trata de um trecho extraído ao acaso. É um recorte que busca ligar o funcionamento da linguagem à história, o funcionamento de uma fala com suas condições históricas de produção. Um recorte, para a Análise de Discurso, portanto, é sempre o recorte de uma regularidade discursiva. Rer ler várias vezes as 105 histórias de vida e mais algumas, escritas em outras ocasiões, fez com que se fosse desvelando nos sujeitos que delinquem um grande rio, onde os barcos atracam nos mesmos portos, são acolhidos pelas mesmas instituições, “salvos” pelas mesmas formas de gangues, impulsionados pelas mesmas ambições e guerras, tentando ancorar-se nos mesmos amores e tendo como parada final o mesmo local: a internação num Centro de Socioeducação.

Um pouco mais de histórias de vida

Trazemos a seguir alguns recortes selecionados dentre as 105 histórias de vida, em uma sequência de acordo com a ordem de entrada do adolescente, no ano de 2013, na Unidade. Nesses pequenos trechos é possível remeter aos funcionamentos discursivos predominantes daqueles que colocam em suas famílias, suas expectativas, a responsabilidade por algumas

coisas em suas vidas não terem dado certo. A figura da mãe é forte e as (não) condições de sobrevivência ficam evidenciadas nessas histórias, trazendo à tona todas as questões daqueles que vivem à margem.

Isto faz com que esta análise se remeta insistentemente nas condições de produção sobre as quais cada adolescente (sobre) vive, isto é, cada discurso (sobre)vive.

S-2 - Depois que eu entrei nesta vida loka esqueci da minha família. Nem lembrava mais só aqui dentro para refleti tudo que eu perdi longe do meu pai e do meu irmão. Agora minha vida tá tudo erado.

S-7 - Eu sempre fui um menino revoltado e solitário por que a minha mãe não ligava pra mim aí eu comesei a conhecer uns pia que já era envolvido.

S-10 - Minha vida quando eu era pequeno eu era muito feliz mesmo so felicidade para minha mãe dez de quando eu nasci até os 10 anos eu morava no alvarado com 10 mudei para o guaipó aí eu comesei a se envolve aus poucos na vida loka aí se disgosto para minha mãe.

S-11 - Que saudade daqueles tempo só dava alegria pra minha mãe, vó, eles sempre se orgulhava de mim e hoje eu dei a eles um pouco de tristeza mais isso vai passa foi apenas uma grande lição de vida.

S-18 - Antigamente quando a minha mãe foi presa daí o conselho me pegou e me caminhou pro uma abrigo fiquei dois anos sem ela aí nesse ano ela saiu e foi me busca pra mim i mora com ela daí eu fui mais comesei a apronta meche com drogas por que ela não me dá dinheiro, daí eu fui embora de casa.

S-21 - Quando era pequeno não saía de casa só de vez enquanto saía pra soltar pipa jogava futebol ficava mias em casa assistindo tv

S-24 - Quando eu estava lá fora eu sidevertia bastante com o meus amigos e com as meus prinos eu brincava de jogar bola eu tanben jogava pray 2 e de vários bricadeiras e eu saía com os meus amigos para a pizaria para sidi vetir.

S-25 - Nasci em Colorado tenho 16 anos não tive uma infância muito boa porque meu pai batia na minha mãe e acabava ino preso, gostava de bater no meu irmão. Mas com onze anos eu fui pra a casa da minha tia lá eu não me dei muito bem com o meu tio só que eu morei lá três anos e agentei muito esculacho.

S-28 - Percebi que essa vida facil é bem difícil, o final, que não é brincadeira. Percebi que estraguei minha vida deixei minha mulher sozinha deixei tudo nas mão de Deus e dos juises.

S-34 - Eu vou contar um pouco da minha estória para a professora. A minha vida era muito dificultada, muitos obstacolos, necessidade. Pobremas na minha família, um deles é meu pai era acolatra, batia na minha mãe brigava comigo, com as minhas irmãs, dali eu fui crescendo muito revoltado [...].

S-42 - Quando eu era pequeno meu pai largou da minha mãe eu tinha uns dois ou três anos e a minha mãe arumou um homem que usava drogas e ela começou usar também e ele não gostava dimimi por que eu era filho de outro homem batia na minha mãe para mim não pousar em casa [...].

S-50 - Eu tive uma infância muito sofrida com minha mãe porque a minha mãe era usuária de drogas más o meu pai nunca foi usuário sempre foi onesto e trabalhador aí ele me pegou para morar com ele e aí eu comecei a trabalhar.

S-56 - Quando meu pai estava com nois ainda tinha uma vida boa mais não trabalhando tínhamos essa vida boa porque meu Pai vendia droga. Tinha muito dinheiro tinha do bom e du melhor so é que nem diz vem fácil vai fácil meu pai foi preso faiz dois anos que to preso tudo que ele tinha a policial tomo agora não tem nada.

S-68 - Minha vida nunca foi fácil quando eu nasci eu morava com a minha vó meu vô, mãe, tia e meus irmãos eu nunca tive uma vida boa senpre fomos humildes não moramos numa casa de rico não temos uma vida de rico, eu não tenho pai mais tenho muita vontade de conhece ele não para tirar

proveito dele mais porque eu tenho direito de te um pai sabe todos os meus amigos me zuam porque eu não tenho pai.

S-73 - Um dos momentos que mais marcou a minha vida foi a chegada do meu irmão ao mundo. Quando minha mãe estava grávida foi o ano mais feliz da minha vida. Quando meu irmão nasceu também. Eu ia para escola falava para todos os meus colegas que eu tenho um irmãozinho. Chegava da escola ficava grudado nele o tempo todo, nunca enjoava e até hoje eu não enjoei. Pretendo não enjoar nunca, ele sempre vai ser meu NeNe e ce mecheu com ele mecheu comigo.

S-79 - Quando pequeno era muito feliz mas não sabia! Convivia com pai e minha mãe era de uma classe média, nada que eu tivesse vontade tinha mas com o tempo as coisas comessarão a mudar meus pais começaram a discutir muito de 2009 para cá só aconteceu fatos ruins na minha vida meu pai que era trabalhador desde pequeno começa a vender droga minha mãe já estava de cabeça quente, e varias traições aconteceram e eu presenciei todas até que no dia 05/05/2010 uma notícia modificou totalmente a minha vida meu pai acabou se matando [...].

S-98 - Bom eu entrei nessa vida pois achava que não tinha nada a perder pois via minha mãe sendo espancada e bebendo e cada dia me revoltava mais. Foi aí que parei de jogar bola para fumar maconha aí que pensei que não tinha problema foi aí que conheci mas amizades e me afastei da igreja e entrei no mundo do crime aí comecei fazer coisas erradas e mesmo assim continuava sofrendo ao ver minha mãe sendo expandida todas as semanas e cada dia que passava eu me revoltava cada vez mais com o meu padrasto pois que nem meu pai era e foi indo foi indo que não aguentei mais e fis a maior cagada da minha vida matei meu padrasto e vim parar aki mais vejo o lado bom e o ruim de estar aki lado bom: parei para refletir e vi que sem Deus nunca vou conseguir o que sonho qui é ser feliz e aprendi a valorizar minha família e vi que na vida do crime nunca vou conseguir meu sonho que é ser feliz!!!!!!

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

Ao analisarmos esse conjunto de recortes, podemos apontar para uma regularidade importante. Para além do conteúdo de cada trecho, há uma repetição relacionada à narrativa temporal dos acontecimentos. Há um momento anterior à internação, um “antes” de entrar em outra história. O *antes* se torna marca material quando os discursos analisados apontam para seus (não) relacionamentos familiares. Por vezes, é significado uma infância feliz com a mãe, com as brincadeiras, com os amigos. Outros foram rejeitados, tiveram que lutar para (sobre)viver sob ameaças de espancamento e acompanhar o esfacelamento do núcleo familiar. Diante das novas escolhas, suas vidas foram tomando um rumo em direção à criminalidade.

Estes recortes trazem marcada uma divisão temporal na vida desses sujeitos: um antes, um agora e um depois. No entrecruzamento da temporalidade com as adversidades temos um passado causal, um presente negado e um futuro promissor. Onde se encontra esse adolescente?

Para compreender um pouco mais esse processo de construção temporal, tomamos o trecho de S-98 para fazer o que, em Análise de Discurso, pode ser chamado de exercício

parafrástico, isto é, um trabalho sobre a sequência discursiva, construindo paráfrases e, ao mesmo tempo, buscando observar o funcionamento da polissemia. Nesse jogo de linguagem entre o mesmo e o diferente, é possível compreender melhor como os sentidos podem sustentar uma posição discursiva ou mudar de posição. Assim, o objetivo do exercício parafrático é delimitar como o sujeito se identifica ou não a determinadas posições discursivas.

Antes, passado causal: *Bom eu entrei nessa vida pois achava que não tinha nada a perder pois via minha mãe sendo espancada e bebendo e cada dia me revoltava mais. Foi aí que parei de jogar bola para fumar maconha aí que pensei que não tinha problema foi aí que conheci mas amizades e me afastei da igreja e entrei no mundo do crime aí comecei fazer coisas erradas e mesmo assim continuava sofrendo ao ver minha mãe sendo expancada todas as semanas e cada dia que passava eu me revoltava cada ves mais com o meu padrasto pois que nem meu pai era e foi indo foi indo que não aguentei mais e fis a maior cagada da minha vida matei meu padrasto e vim parar aki.*

Exercício parafrástico

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

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

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

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

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

Entreí no mundo do crime, porque conheci más amizades e me afastei da igreja.

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

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

Continuava sofrendo, porque via minha mãe sendo espancada todas as semanas.

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

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

Meu padrasto, que nem meu pai era, me fez ficar revoltado.

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

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

Minha mãe bebia, porque era espancada.

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

Exercício parafrástico

Vim parar aqui e parei para refletir.

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

Aprendi a valorizar minha família, porque vim parar aqui.

Estar aqui tem um lado bom, uma parada para reflexão.

O lado ruim é estar aqui.

Depois, futuro promissor: *e vi que na vida do crime nunca vou conseguir meu sonho que é ser feliz!!!!!!*

Exercício parafrástico

Na vida do crime nunca vou ser feliz.

Para ser feliz tenho que abandonar a vida do crime.

Meu sonho é ser feliz.

O exercício anterior marca uma relação de causa e consequência. Um passado de referência muito forte de boas e más lembranças, por difíceis condições, de um futuro projetado com possibilidades promissoras e de um presente negado. Então, considerando esse funcionamento pela indeterminação do lugar temporal, poderíamos dizer que esse sujeito está em um não-lugar? E a partir desse não-lugar, tendo a necessidade de trabalhar uma disciplina escolar, seria realmente possível para tal sujeito ter como objetivo a construção de um lugar de aprendizagem com os conceitos matemáticos?

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

O deslizamento de sentidos na produção de Situações-Problema

Pensar sobre os conceitos matemáticos propostos pelos currículos escolares, fazendo parte dos sentidos que constituem o sujeito da socioeducação, fez-nos buscar uma compreensão sobre a maneira pela qual esse sujeito (não) entende a Matemática como algo

possível de ser compreendido. Entender como esse processo de aprendizagem ocorre é considerar os sentidos que esse adolescente produz sobre si, sobre os outros, sobre o ensino e sobre a Matemática.

Na Escola, como afirma Gallo (2008), a preocupação com a posição do sujeito dentro de um discurso não é levada em consideração, “porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado, isento de uma determinação discursiva” (GALLO, 2008, p. 14). Segundo a autora, o sujeito do discurso não é constituído pelo conteúdo do enunciado, e sim pelo efeito que esse enunciado produz.

Ao trabalhar com as Situações-Problema buscamos os efeitos produzidos pelo nosso sujeito enunciator, adolescentes internados num Centro de Socioeducação, como forma de atingir os sentidos que os constituem. Em suas vidas, fora da Unidade, houve um desligamento, na maioria dos casos, da instituição Escola. Essa instituição deixa escapar oportunidades de ligações importantes com as vidas dos sujeitos que por elas passam. O ambiente escolar, como tantos outros ambientes institucionais, funciona permeado por um discurso chamado Discurso Pedagógico. Orlandi (1996) afirma que existem três tipos de discursos: lúdico, polêmico e autoritário. Ela classifica o Discurso Pedagógico (DP) como *autoritário* e, segundo a autora, nele:

[...] o referente está "ausente", oculto pelo dizer; não há realmente locutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz "isso é uma ordem", em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (ORLANDI, 1996, p.16).

Na escola, segundo Orlandi (1996), a noção de todo do saber é perdida por conta da homogeneidade que é criada a partir da instituição, a qual, por sua vez, abriga divisões: "sala, aula, série, disciplinas, nível (primário, médio, superior), faculdade, universidade" (ORLANDI, 1996, p. 20).

A disciplina *Matemática* faz parte da divisão, e dentro dela existem as divisões impostas pelo currículo, que nem sempre respeita os *fazeres matemáticos*, e estes, por sua vez, necessitam ser problematizados. Chevallard, Bosch e Gascón (2001, p. 46) defendem que a Matemática ensinada na escola:

[...] responde a uma necessidade ao mesmo tempo individual e social: cada um de nós deve saber um pouco de matemática para poder resolver, ou quando muito reconhecer, os problemas com os quais se depara na convivência com os demais. [...] A presença da matemática na escola é consequência de sua presença na sociedade e, portanto, as necessidades matemáticas que surgem na escola deveriam estar subordinadas às necessidades matemáticas da vida em sociedade. Quando, seja qual for o motivo, essa subordinação é invertida, quando acreditamos que as únicas necessidades sociais matemáticas são aquelas derivadas da escola, então

aparece a didatite³⁸. [...] Reduz-se, assim, o “valor social” da matemática (o interesse social de que todos tenhamos uma cultura matemática básica) a um mero “valor escolar”, transformando o ensino escolar da matemática em um fim em si mesmo.

Sobre esse reducionismo, Orlandi (1988, p. 36) define como sendo uma forma de pedagogismo, isto é, “acreditar em soluções pedagógicas, desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo”.

Seguindo essa linha de pesquisa, no trabalho em que Fedatto e Machado (2007, p. 9) apontam que a relação professor-aluno-conhecimento “na escola é um tema político: instaura conflito de sentidos”. De acordo com as autoras, os conflitos entre diferentes posições-sujeito, em um espaço que é político, a escola, envereda pelo discurso pedagógico e busca a homogeneização. Desta forma, há o silenciamento da contradição quando, na verdade, não há igualdade possível entre professores e alunos. O que há, segundo as pesquisadoras, é a possibilidade desses sujeitos se fazerem autores nessa diferença.

Lagazzi (2015) fala sobre os papéis de professor e aluno significados em diferentes posições de sujeito. “Que posições são essas que compõem o cenário da prática docente?” (LAGAZZI, 2015, p. 238). Segundo a autora (2015, p. 239), a sala de aula,

Espaço legitimado na circulação do conhecimento, [...] compõe o universo logicamente estabilizado da prática docente e está configurada em fronteiras que tendem a barrar a autoria. A produção do conhecimento como autoria possível requer a reorganização simbólica das fronteiras que estruturam a prática docente na sala de aula e para isso a ‘autoridade de saber’ precisa ser apropriada pelo sujeito, que deve responsabilizar-se pelo seu dizer.

Um sujeito responsável pelo seu dizer está distante do presenciado nas escolas durante o processo de ensino e aprendizagem, em sua configuração atual. Numa escola preocupada em como dar conta de um currículo pré-estabelecido, seja pela Secretaria Municipal ou Secretaria Estadual de Educação, as marcas ‘ensinar’ e ‘aprender’, como afirma Lagazzi (2015, p. 240), “se contrapõem e se complementam na hierarquia imaginária do saber”.

Nas aulas de Matemática, que acontecem na Escola dentro do CENSE, muito mais do que aprender novos conceitos suscetíveis à ligação com os conteúdos curriculares, são evidenciadas vidas com seus laços desfeitos. Essas condições de produção exigem mais do que a relação ensinar e aprender, componentes do dia a dia de uma escola. Encontramos no

³⁸ “A ‘didatite’, que consiste em reduzir tudo a aprender e ensinar, esquecendo que os conhecimentos também servem para agir. Na sociedade, ensinar e aprender são somente meios para que um determinado número de pessoas adquiram os conhecimentos necessários para realizar certas atividades. A ‘didatite’ consiste em acreditar que toda a sociedade é uma escola. Sinto muito, mas todo mundo não pode saber tudo, cada um de nós somente pode dominar um pequeno número de conhecimentos” (CHEVALLARD, GASCÓN, BOSCH, 2001, p. 25).

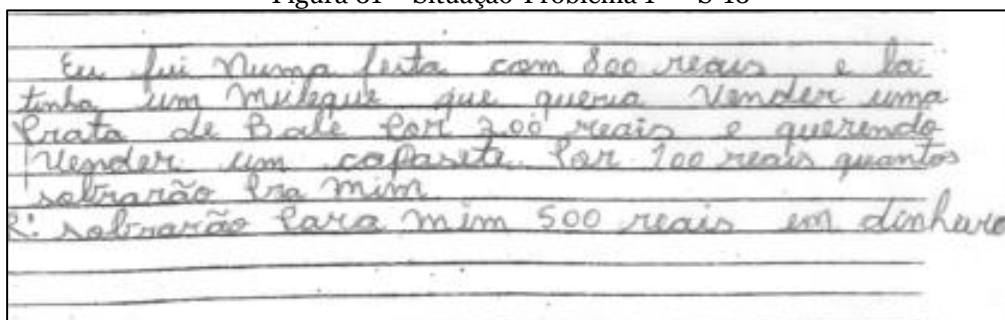
ambiente da Socioeducação, com os adolescentes internados, uma possibilidade de (re)pensar suas próprias condições de produção, ao fazê-los escrever sobre suas vidas. “Isso significa considerar as diferentes ordens de determinações históricas que constituem essa relação e os pré-construídos mobilizados pela memória do dizer” (LAGAZZI, 2007, p.3).

Lagazzi (2007) afirma que existe uma ‘hierarquia institucionalizada da autoridade imaginária do saber’. Essa hierarquia tem por pressuposto que deve existir uma transmissão de conteúdos estabilizados, tendo no professor a localização do saber legitimado. Na prática escolar analisada nesse trabalho, a professora, na contramão dessa hierarquia, abre um diálogo com os alunos sobre seus estranhamentos em relação à Matemática, visto que, nos questionários iniciais respondidos, são apontadas as dificuldades com os conteúdos matemáticos.

Ao percorrer as Narrativas de Vida dos adolescentes, por diversas vezes, percebemos uma chance de mobilizar o processo de autoria, transpondo-o para as matemáticas. Como essas Narrativas de Vida podem ser relacionadas com a elaboração de Situações-Problema? E ainda, como elaborar problemas a partir de um presente negado, de um não-lugar? Afinal, o que significa elaborar problemas estando privado de sua liberdade? A seguir trazemos duas situações, resultado desse trabalho: a autoria de Situações-Problema, elaboradas pelos adolescentes, de um ponto de vista de quem faz parte da história e é sujeito de um discurso que pode produzir um efeito a posteriori.

A balada

Figura 01 – Situação-Problema 1³⁹ - S-10



Fonte: Atividade desenvolvida durante as aulas da pesquisadora

S-10 vai à festa levando consigo 800 reais. A própria temática da situação não é casual. Adolescentes internados na Unidade têm o hábito de gastar grandes quantias em festas e baladas. No caso de S-10, ele não partiu de uma quantia tal como eles descrevem em sala de aula, visto que, segundo contam, costumam gastar em uma única noite, em média, 3000 reais. **Lá tinha um muleque que queria vender uma prata de bali por 200 reais.**

³⁹ Eu fui numa festa com 800 reais e lá tinha um muleque que queria vender uma Prata de Bale por 200 reais e querendo vender um capasete por 100 reais quantos sobrarão pra mim.

Novamente aparece a *compra* como forma de estabelecer a *ostentação*. Fica estabelecido para esses adolescentes que o *ter* – estar na posse ou poder de – e o *possuir* – ter domínio de – dão conta de cada um deles querer mostrar mais poder do que o outro, gastando mais e não se importando com valores gastos.

Diferentemente do livro didático, as Situações-Problema elaboradas pelos alunos acessam aquilo que produz sentido para eles próprios. O processo de autoria estabelece um texto que faça sentido e tenha o que Gallo (2008) denomina “efeito de fecho”. No Centro de Socioeducação, muito mais do que elaborar Situações-Problema de Matemática, esses alunos mobilizam os sentidos que constituem sua posição discursiva nessas formulações. Desta forma, pode-se compreender um pouco mais as regiões discursivas e discuti-las, criando a possibilidade de se pensar em um potencial *depois* diferentemente do que foi realizado até aquele momento. O objetivo, nesse caso, é, a partir do trabalho com a elaboração de Situações-Problema de Matemática, conseguir mexer e, quem sabe, deslocar os sentidos postos em movimento naquelas narrativas em que, como mostramos anteriormente, há um não-lugar para esses adolescentes.

Segundo Echeverria e Pozo (1994, p.14), a orientação do currículo, observando o desenvolvimento de situações-problema, “significa procurar e planejar situações suficientemente abertas para induzir nos alunos uma busca e apropriação de estratégias adequadas não somente para darem resposta a perguntas escolares como também às da realidade cotidiana”. A realidade cotidiana dos adolescentes que estão internados no CENSE é composta por fatores não (re)conhecidos por grande parte da sociedade fora desse contexto. Desta forma, esse trabalho com a autoria de Situações-Problema baseadas nas narrativas de vida dos adolescentes, atinge um ponto para além do que os estudos sobre práticas em aulas de Matemática vêm discutindo na Academia. Esse ponto se sustenta no entendimento do sujeito que é constituído pelos diversos assujeitamentos, mas capaz de (re)ver nessas situações algumas possibilidades de transformações.

As relações matemáticas apresentadas pelo adolescente são compostas por formas discursivas aprendidas em sua vida escolar até o momento, mas diferentemente da escola regular, nelas ele apresenta, sem nenhum *senão* a sua própria historicidade, seus sentidos constituídos na marginalidade. É descortinado, nesse momento, o sujeito enunciador. Quando ele enuncia a compra de produtos caros, além de gastos elevados nas baladas, está firmando, com isso, o seu poder de estar acima daqueles que ele considera ter poder aquisitivo mais alto.

Existe, segundo Pêcheux (2011, p.115), um choque de deslocamentos “que não colocam em oposição de classes ‘interesses’, ou determinações prévias, mas que tratam da reprodução/transformação das relações de classe”. Para o autor, esses deslocamentos ideológicos são objetos paradoxais que funcionam em relações de força móveis. No caso dos adolescentes em estudo, temos de um lado a estrutura capitalista oferecendo infinitos produtos

a serem consumidos e, por outro, a situação de marginalidade em que vivem, não permitindo essas aquisições.

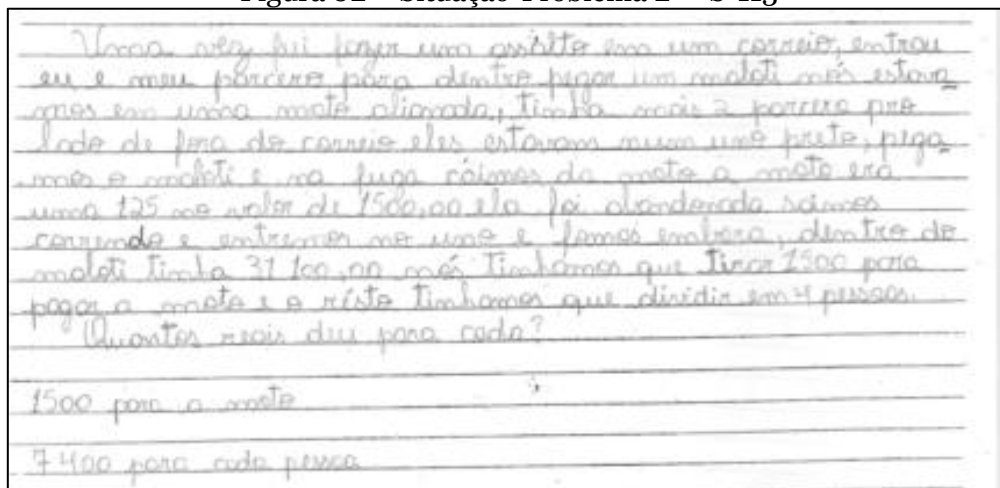
Esses adolescentes fazem parte desta segregação e as respostas a essa divisão, muitas vezes, é sobrepor-se de alguma forma a esse discurso representado pelo imaginário da violência. O adolescente se encontra na lógica de possuir aquilo que a sociedade que não vive na marginalidade, segundo ele, já tem com facilidade. O que marca essa divisão de seu mundo é o ter mais dinheiro, portanto, mais poder de compra, mesmo que esse poder venha do tráfico, de roubos, enfim, das situações ligadas à ilegalidade e violência.

Para Orlandi (2004, p. 84), a via contrária dos *bolsões de violência* se daria pela abertura dos espaços públicos, ou seja, “fazer desse espaço um espaço social, política e culturalmente mais arejado”. A autora defende que, ao invés de as pessoas se fecharem cada vez mais em condomínios, levantarem muros cada vez mais altos e protegidos, fazendo com que quem se encontra à margem busque novas alternativas para invadir tais espaços, deveriam buscar mais a socialização. E uma das possíveis vias se daria por essa abertura dos espaços públicos para o encontro de pessoas.

Situação 02 – O malote do correio

Por sua vez, S-6⁴⁰, adolescente de 17 anos, aluno do 6º ano, enunciou:

Figura 02 – Situação-Problema 2 - S-113



Fonte: Atividade desenvolvida nas aulas dos pesquisadores

⁴⁰“Uma vez fui fazer um assalto em um correio, entrou eu e meu parceiro para dentro pegar um malote nós estávamos em uma moto alienada, tinha mais dois parceiros pro lado de fora do correio eles estavam num uno preto, pegamos o malote e na fuga caímos da moto a moto era uma 125 no valor de 1500,00 ela foi abandonada saímos correndo e entramos no uno e fomos embora, dentro do malote tinha 31100,00 nós tínhamos que tirar 1500 para pagar a moto e o resto tínhamos que dividir em 4 pessoas. Quantos reais deu para cada?”

Essa situação, lida por uma pessoa fora do contexto da socioeducação, pode parecer inusitada, entretanto, quando S-6 a descreve, procura nela as relações matemáticas, resolvendo-as. Pode-se, também, visualizar uma lei em funcionamento, não como as leis jurídicas em vigor, mas uma lei própria: ***nós tínhamos que tirar 1500 para pagar a moto***. Este mesmo adolescente, na época em que escreve a sua história de vida, conta que entre os dez e onze anos de idade era vendedor de picolé em Santa Terezinha de Itaipu. Trabalhava após o almoço e conseguia ganhar mais do que seu padrasto, na época, pedreiro. No questionário aplicado na primeira aula de Matemática na Unidade, na pergunta sobre a sua participação nas aulas, ele responde que não gosta de estudar. Para S-6, os sentidos produzidos pela Matemática Curricular não têm os mesmos efeitos que os sentidos produzidos pelas matemáticas na vida, como se existisse uma Matemática que respondesse somente aos conteúdos escolares.

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

Para Brousseau (1996), vários trabalhos mostram que o ensino tem se reduzido “à organização da aprendizagem e das aquisições do aluno-indivíduo [...], as realizações didáticas de diferentes tipos de memória provam que a memória do aluno é um tema didático muito diferente da memória didática do sujeito cognitivo” (BROUSSEAU, 1996, pp. 67-68). Esses adolescentes têm uma memória composta pelos sentidos produzidos em seu cotidiano. Esses sentidos podem ser conectados de forma a buscar os saberes no trabalho proposto pelo professor.

Algumas considerações

No caso dos adolescentes da socioeducação, suas memórias estão repletas de vivências passíveis de serem transformadas em saberes que podem não estar em uma sequência de conteúdos esperada pelo professor. Ou seja, a sequência curricular proposta pela escola faz com que a aprendizagem seja condicionada em um único “pacote”, como se todas as cabeças de uma sala de aula, naquele determinado momento, ligassem um “botão” e programassem o chip “hora de aprender”, fazendo, ou não, sentido ao aluno o conteúdo apresentado.

O tempo para os adolescentes que estão internados tem uma conotação diferenciada, pois, para eles, permanece a sensação de que o relógio parou, os dias tornam-se longos pelas (não)atividades desenvolvidas. No lugar delimitado da Escola, inclusiva e, ao mesmo tempo, excludente, eles conseguem extravasar um pouco, seja nas conversas sobre cada disciplina, seja nas conversas entre eles ou com o professor. Nesse espaço temporal são arranjados momentos de revisão, a vida é passada em revista e aquilo que não era feito na rua passa a fazer sentido em uma nova vertente de constituição de sentidos. A sala de aula, que fora da Unidade é considerada enfadonha, sem graça, além de um lugar marcado pela sua exigência em relação ao conhecimento, dentro da Unidade transforma-se no melhor lugar: local que todos fazem questão de permanecer.

Ao considerar o lugar do (re)pensar dos adolescentes, chegamos à Análise de Discurso como uma teoria de suporte para pensar sobre essas vidas que estavam tentando se expor em conversas, na informalidade. Ao propor aos alunos que escrevessem sobre si, há o começo de um trabalho com as narrativas de vida. Na composição dessas narrativas, a possibilidade de traçar um perfil do sujeito adolescente, buscando nas suas condições de produção aquilo que os constitui. Em suas vidas marcadas por laços desfeitos, o encontro com novos laços que os abraçam: o mundo da marginalidade.

Os processos histórico-sociais dos adolescentes emergem das suas narrativas de vida e alguns pontos nos chamam atenção como sendo comum a maioria deles. Esses pontos tornam-se materialidade de análise. Encontramos, nesse momento, um divisor de águas: o *antes* da internação e a possibilidade de mudança para um *depois*. Durante o período em que ficam internados, os adolescentes param as suas vidas. Este tempo em suspenso dá o efeito do *antes* e do *depois*.

Orlandi (2013, p. 18) define, considerando os trabalhos de Michel Pêcheux, “o discurso como efeito de sentido entre locutores”. Os locutores dessa pesquisa, os adolescentes da socioeducação, produzem um sentido próprio em seu discurso ao citarem suas leis, por exemplo, com a mesma força da lei que rege o sistema capitalista que vivemos e as suas estruturas demarcadas, a fim de fazer valer o ‘sujeito de direito’.

Para além dessas condições de produção sócio-históricas, a Análise de Discurso instala a possibilidade de compreender o deslocamento dos sentidos. Portanto, há nessa perspectiva, que busca aliar a compreensão das narrativas de vida e o trabalho com a elaboração das Situações-Problema durante a disciplina de Matemática cursada na escola inclusiva-excludente do CENSE, a possibilidade de trabalhar o deslocamento pelo discurso matemático como aquele que é constituído nos sentidos mobilizados pelos adolescentes em suas trajetórias errantes.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Posições II**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**.
- BRASIL. **Lei Federal n. 12.594**, de 18 de janeiro 2012. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm (acesso em 30/07/2013)
- BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs.). **Didática da matemática**: reflexões pedagógicas. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CALDERONI, V. Adolescentes em Conflito com a lei: considerações críticas sobre medidas de internação. **Revista Liberdades**, nº 05, setembro-dezembro de 2010 –ISSN 2175-5280. Publicação do Departamento de Internet do IBCCRIM.
- CHEVALLAR, Y; BOSCH, M; GASCÓN, J. **Estudar Matemáticas**: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem / trad. Daisy Vaz de Moraes – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- ECHEVERRIA, M. d. P. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FEDATTO, C. P.; MACHADO, C. P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. Z., (org.). **Discurso e ensino**: o cinema na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. (Série Discurso e Ensino).
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GALLO, S.L. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008. 115p.
- KASHIURA JUNIOR, C. N. **Crítica da Igualdade Jurídica** – Contribuição ao Pensamento Jurídico Marxista. São Paulo: Quartier Latin, 2009.
- KASHIURA JUNIOR. **Sujeito de Direito e Capitalismo**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2012.
- LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- LAGAZZI, S. Recorte significativo na memória. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso (3. : 2007 : Porto Alegre, RS). **Anais do III SEAD** - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível

em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.html>
ISSN 2237-8146.

- LAGAZZI, S. A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito. 2015. **Reflexão e Ação** (UNISC. Impr.), v. 23, p. 238-250, 2015.
- NUNES, J. H. Silêncios do Político no Espaço Urbano. In: E. A. RODRIGUES; G. L. dos SANTOS; L. K. A. CASTELLO BRANCO. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre – uma homenagem a Eni Orlandi**. 1. ed. Campinas: Editora RG, 2011, p. 37-67.
- ORLANDI, P. E. **A incompletude do sujeito**: e quando o outro somos nós? Folha de São Paulo. São Paulo, Folha da Manhã. 27.11.1987. Folhetim, pp. 4-5.
- ORLANDI, P. E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. - Campinas, SP: Pontes, 1996.
- ORLANDI, P. E. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, P. E. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: O caso da delinquência. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.
- ORLANDI, P. E. Políticas Institucionais: a interpretação da delinquência. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p.625-638, agosto 2010a.
- ORLANDI, P. E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ORLANDI, P. E. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP: Ponte Editores, 2012.
- ORLANDI, P. E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.
- ORLANDI, P. E. Análise de discurso, ciência e atualidade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S., (orgs.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- PARANÁ. **Socioeducação – Adolescentes em Conflito com a Lei**. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Paraná. 2012. Disponível em: <http://www.tjpr.jus.br/documents/116858/2450301/Apostila+de+Socioeduca%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 02/03/2014.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso** – Uma crítica à aparição do óbvio; tradução de Eni Orlandi (et al). 4. ed. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, M. Língua, “Linguagens”, Discurso – Efeitos discursivos ligados ao funcionamento das relativas em francês. Tradução: José Horta Nunes. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso – Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Ponte Editores, 2011. pp. 121-140

- PFEIFFER, C. C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas: SP, 2000.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo, Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- ZIZEK, S. **Violência**: seis reflexões laterais; tradução Miguel Serras Pereira. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

Biografia Resumida

Lucilene Lusía Adorno de Oliveira: Professora da UNESPAR – Campus de Campo Mourão. Possui Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática (UEM). Trabalhou na Educação Básica por 35 anos. Atua principalmente com os seguintes temas: socioeducação (Inclusão), EJA, prática pedagógica, estágio supervisionado, formação de professores, conceitos matemáticos, diretrizes curriculares, autoria e análise de discurso na matemática. Faz parte do Grupo de estudos GEPEME (UEM) e o GT-13 da SBEM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5307919398576385>

Contato: adornolucilene@gmail.com

Guilherme Adorno: Professor da UEM. Possui Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática (UEM) e Doutorado em Linguística (UNICAMP). Vice-líder do grupo de pesquisa “O discurso nas fronteiras do social: diferentes materialidades significantes”. Atua principalmente com os seguintes temas: discurso, sujeito, tecnologias de linguagem, mídias, digital, autoria em diferentes práticas sociais, materialismo, funcionamento jurídico, produção do conhecimento, saber linguístico, epistemologia e história da linguística e conhecimento matemático.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4665833652318174>

Contato: guiadorno1@gmail.com