

NARA CAETANO RODRIGUES

**MENINOS E MENINAS DE / NA RUA
– EXISTEM,
POIS TÊM MUITO A DIZER**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras / Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística

Orientadora: Dr^a Maria Marta Furlanetto

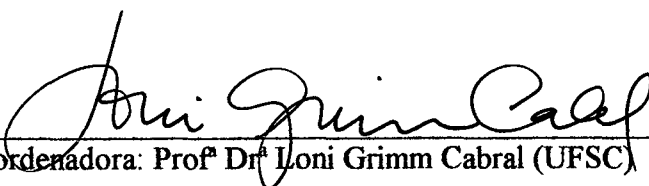
Coorientadora: Dr^a Edair Maria Gorski

FLORIANÓPOLIS

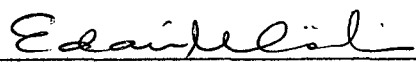
1997

**MENINOS E MENINAS DE/NA RUA
- EXISTEM,
POIS TÊM MUITO A DIZER.**

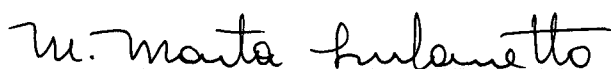
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras/Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.


Coordenadora: Profª Drª Loni Grimm Cabral (UFSC)



Orientadora: Profª Drª Maria Marta Furlanetto (UFSC)

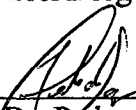

Coorientadora: Profª Drª Edair Maria Gorski (UFSC)

Banca Examinadora:


Profª Drª Maria Marta Furlanetto (UFSC)


Profª Drª Edair Maria Gorski (UFSC)


Profª Drª Leci Borges Barbisan (PUCRS)


Prof. Dr. Pedro de Souza (UFSC)

Aos meninos e meninas de Florianópolis, Santos e Rio de Janeiro que me disseram muito mais do que cabe nestas páginas.

Às mulheres da minha família – Júlia, Nely, Eni, Veti, Zeni e Lourdes – guerreiras como eu.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Marta Furlanetto, por ter acreditado no meu trabalho e por ter socializado o muito que sabe em longos encontros que passavam tão rápido.

À Profª Drª Edair Maria Gorski, pela presteza e contribuições valiosas durante a trajetória.

Ao Rinaldo, companheiro incondicional, pelo incentivo, compreensão e amor – fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos Avani, Fátima e Vidomar, presença e estímulo não só nos momentos bons.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – “DESLOCAMENTOS” DE SENTIDO.....	7
1 CAMINHOS DA PESQUISA.....	7
2 O INTERCÂMBIO	10
2.1 Construção de um lugar de enunciação.....	11
2.2 Os interlocutores	11
2.3 Produção do material do intercâmbio.....	13
3 TRANSITANDO PELAS CARTAS E DESENHOS.....	27
CAPÍTULO II – INTERCÂMBIO: ESPAÇO DE PRÁTICAS ENUNCIATIVAS.....	29
1 A LINGUAGEM E A SUBJETIVIDADE.....	30
2 A INTERAÇÃO E A IDENTIFICAÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	32
3 APRECIÇÃO DOS DADOS.....	37
4 EU EXISTO/TU-VOCÊ-ELE EXISTE.....	55
CAPÍTULO III – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: EFEITO DA PRESENÇA DO OUTRO E DO OUTRO.....	58
1 IDEOLOGIA: FACA DE DOIS GUMES.....	59
2 A IDEOLOGIA COMO MECANISMO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	65

3 A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA.....	71
3.1 Por trás do dizer, uma história: a heterogeneidade constitutiva.....	73
3.2 “Eu sou o centro do meu dizer”: a heterogeneidade mostrada.....	86
4 O OUTRO DO EU / O EU DOS OUTROS.....	91
CAPÍTULO IV – DIZER E NÃO-DIZER/SER E NÃO-SER	93
1 A ESCOLA COMO LUGAR DE NÃO-DIZER.....	94
2 O INTERCÂMBIO COMO LUGAR DE DIZER.....	100
3 DIZER – UMA QUESTÃO DE ESPAÇO SOCIAL	105
ARTICULANDO AS INSTÂNCIAS DA TRAJETÓRIA.....	109
BIBLIOGRAFIA.....	114
ANEXOS	120

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Oficina de Comunicação – Casa da Liberdade/P.M.F. – Grupo 1	9
FIGURA 2 – Produção do material do intercâmbio – Grupo 1	15
FIGURA 3 – Produção do material do intercâmbio – Grupo 2 / Etapa 1.....	18
FIGURA 4 – Produção do material do intercâmbio – Grupo 2 / Etapa 2.....	19
FIGURA 5 – Programa Rádio Muleke/Rádio Jovem PAN – Grupo 2 / Etapa 2	21
FIGURA 6 – Produção do material do intercâmbio – Grupo 3 / Etapa 1	23
FIGURA 7 – Produção do material do intercâmbio – Grupo 3 / Etapa 2	25
FIGURA 8 – Produção do material do intercâmbio – Grupo 3 / Etapa 3	26
FIGURA 9 – Fachada do Centro Sócio-Educativo/ABSM – Grupo 3 / Etapa 1	68
FIGURA 10 – Pátio do Centro Sócio-Educativo/ABSM – Grupo 3 / Etapa 1	69
FIGURA 11 – Oração antes do almoço/Núcleo Av. Vicente de Carvalho – G3/Etapa 2 ...	86
FIGURA 12 – Gravação do <i>rap</i> pelos meninos do Grupo 2 / Etapa 2	105

RESUMO

Nesta pesquisa, analiso o discurso de meninos e meninas cujo vínculo familiar e escolar não é regular. O *corpus* é constituído de documentos produzidos em um intercâmbio (de cartas, desenhos, fotos e postais...), promovido para este fim, entre crianças e adolescentes de Florianópolis (G1), Santos (G2) e Rio de Janeiro (G3). Proponho-me a des-cobrir o nível de eficiência comunicativa das práticas lingüísticas dos informantes, e como se dá a constituição destes sujeitos numa relação dialógica efetiva. Minha incursão no discurso dos informantes começa pela investigação da experiência do intercâmbio e sua configuração como espaço de práticas enunciativas constituídas na interação verbal. A seguir, analiso a constituição do sujeito como efeito da presença do Outro e do outro, focalizando a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada em alguns documentos. No momento seguinte, busco apoio nas reflexões de alguns pesquisadores para caracterizar a escola como lugar de não-dizer em contraposição ao intercâmbio: espaço de uma prática pedagógica alternativa – lugar de dizer-ser.

ABSTRACT

In this research, I analyze the discourse of boys and girls whose family and school bounds are not regular. The *corpus* comprises documents produced in an exchange (of letters, drawings, photos, and postcards), promoted for this aim, among children and adolescents from Florianópolis (G1), Santos (G2), and Rio de Janeiro (G3). I intend to dis/uncover the level of communicative efficiency of the informers' linguistic practices and how the constitution of those subjects in an effective relationship occurs. My incursion in the informers' discourse starts from the investigation of the exchange experience and its configuration as a space of enunciative practices constituted on verbal interaction. Next, I analyze the constitution of the subject as an effect of the presence of the Other and of the other, focusing, in some documents, the constituent heterogeneity and the overt heterogeneity. Finally, I look for support on the reflections of some researchers to characterize the school as a place of not-saying, in opposition to the exchange: the space for an alternative pedagogic practice – a place of saying-being.

INTRODUÇÃO

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”.

(Foucault, *A ordem do discurso*)

Ah! Dúvida cruel entre a eterna “felicidade” do des-conhecimento e o risco de ocupar essa posição tão perigosa de portador de um discurso que se pretende científico. Essa arma pode ser nossa defesa e pode ser nossa condenação — faca de dois gumes — corda bamba entre a redenção do paraíso e o abismo.

Uma vez feita a escolha, aceito o desafio, não há caminho de volta — nessa áre(i)a movediça que parece constituir a Análise do Discurso —; são tantas as trilhas possíveis, tantas as luzes sinalizando, difícil é escolher, na ordem certa, quais sinais nos levarão ao lugar desejado (que pode nunca estar lá...).

Mas somos seres andarilhos por natureza e, nesse caminhar, muitos são os encontros e desencontros, muitas são as posições que ocupamos... Assim, eis-me aqui,

buscando um lugar de visibilidade (de dizibilidade) em meio à opacidade do mundo e da nossa existência.

Embora meu olhar possa ser único, minha interpretação insere-se no dizível, não sou sozinha, dividir essa responsabilidade alivia o fardo e torna mais suave – todavia não menos inseguro – o caminhar.

Foi lançando um olhar ilusoriamente meu e inspirado nos pontos luminosos das idéias de Foucault que comecei a refletir sobre o discurso autorizado de crianças e adolescentes escolarizados e o não-autorizado/marginalizado discurso de crianças e adolescentes sem escolarização regular.

Parto da incômoda constatação de que nossa sociedade está estruturada de modo a que se acredite e aceite que só se adquire saber na escola. O que se confirma na prática comum num processo de ensino-aprendizagem que desconsidera (pelo menos desconfia de) todo saber adquirido pela criança (fora da escola(rização)) quando ela inicia os estudos obrigatórios regulares (1ª série do 1º grau).

Na minha prática de sala de aula, trabalhando com o “ensino” de língua materna, surgiu a inquietação quanto à insatisfação das crianças na escola e a conseqüente não aprendizagem, apesar de as mesmas possuírem “todas as condições convencionadas para tal”.

Dessa forma, a escolha do tema de minha pesquisa deveu-se à observação empírica de que há habilidades lingüísticas sendo desenvolvidas fora de ou paralelamente às duas maiores instituições responsáveis pelo desenvolvimento dessas habilidades: a família e a escola.

Considerando que a maioria das escolas ignora as habilidades lingüísticas “marginais”, ou seja, aquelas desenvolvidas fora delas, por aceitar somente aquelas espelhadas na norma culta (oficial), entendo seja de grande importância o estudo dessas práticas lingüísticas “marginais” (o rumor do cotidiano) e seu nível de eficiência comunicativa em um processo de interação verbal. Assim, optei pela análise do discurso de meninos e meninas de rua ou em situação de risco, cujo vínculo familiar e/ou escolarização não são regulares.

* Segundo o *Guia Metodológico para análise de situação de crianças em circunstâncias especialmente difíceis* (1990: 9), “Os meninos de rua, por exemplo, como não moram com a família, não são incluídos nos censos demográficos ou nos levantamentos domiciliares”. O que faz com que para uma boa parcela da sociedade, inclusive aquela formada pelos políticos, essas crianças e adolescentes não existam e, portanto, não mereçam atenção, verbas, programas sociais (de alimentação, atendimento médico-odontológico, moradia, entre outros).

Ainda considerando os dados do *Guia metodológico* (referido acima), segundo o qual

Na maioria dos países, as informações sobre as crianças limitam-se expressamente a estatísticas gerais sobre saúde, nutrição, e frequência escolar. São muito poucos os estudos que pesquisam, por exemplo, seus sentimentos, seus pontos de vista ou seu ambiente social. (op. cit. p. 9),

minha preocupação nesta pesquisa é dar um retorno à sociedade, contribuindo de alguma forma para torná-la melhor. Assim, pretendo que a experiência aqui focalizada seja um instrumento capaz de mostrar a existência concreta – não mera estimativa através de dados estatísticos –, bem como abrir um espaço para ouvir a voz desse grupo de indivíduos sobre os quais muito se fala, mas pouco ou nada se ouve do muito que eles têm a dizer.

* Essa pesquisa (experiência) propõe-se a constatar que há um saber lingüístico, sistematizado ou não, sendo produzido, com algum nível de eficiência, à margem da escola, nas situações de uso da língua.

A metodologia usada para a constituição do *corpus* - montagem da Oficina de Comunicação na Casa da Liberdade da Prefeitura Municipal de Florianópolis (G1) e intercâmbio com Santos (G2) e Rio de Janeiro (G3) – possibilitou uma análise com base em dados de linguagem não “fabricados”, mas sim produzidos por um grupo de informantes ainda pouco estudado no que se refere às suas possibilidades discursivas. A carência de estudos envolvendo esses informantes torna a pesquisa necessária em uma sociedade na qual o número de crianças e adolescentes nas ruas – e, parcialmente ou totalmente, afastados da família e da escola – cresce a olhos vistos.

Minha hipótese geral é a de que o intercâmbio viabiliza a materialização de práticas lingüísticas com certo nível de eficiência, bem como constitui-se em um espaço de exercício da subjetividade.

Ainda, acredito ser o intercâmbio um exemplo de atividade alternativa para a manifesta falta de estratégias de construção de conhecimento significativo, remanescente em muitas escolas.

É preciso deixar claro, no entanto, que com esta pesquisa não pretendo “corrigir” uma situação distorcida na sua veracidade e injusta por relegar os informantes a uma condição “marginal”, inferior, na hierarquia de saber estipulada por uma minoria privilegiada; meu objetivo maior é des-cobrir o nível de eficiência comunicativa das práticas lingüísticas dos informantes, e como se dá a constituição destes sujeitos numa relação dialógica efetiva, através da análise de seu discurso, por isso adoto a concepção de linguagem enquanto processo interacional, com base na filosofia da linguagem de Bakhtin, e seus desdobramentos atuais dentro da Análise do Discurso.

Interessa-me a compreensão dos atos de linguagem, visando a evidenciar o seu funcionamento em situações concretas de uso da língua. Busco apoio no pensamento de Orlandi (1994: 8) para subsidiar a análise

a A. D. tem de trabalhar a opacidade do fato de linguagem não para eliminá-la mas para compreendê-la. É nisto que reside fundamentalmente a diferença instalada pela AD em relação às outras teorias: ela pensa a compreensão (e não a descrição finalista) do fato de linguagem, introduzindo explicitamente a noção de “funcionamento”.

Na presente análise, considero a linguagem em suas diversas manifestações: oral – gravações, escrita – cartas, desenhos...

A estruturação deste trabalho não foi predeterminada, mas constituiu-se na mesma ordem da progressão do texto. Se não o reestruturei nos moldes dos trabalhos científicos convencionais (introdução, revisão de literatura, metodologia, análise e conclusão) foi por opção, uma vez que a distribuição me pareceu funcional.

Assim, decidi apresentar a metodologia no primeiro capítulo tendo em vista que o conhecimento da atividade do intercâmbio, a qual constituiu o *corpus*, é um pré-requisito para a compreensão da pesquisa no seu todo e, além disso, já configura em si mesma um objeto de estudo.

Nos capítulos II, III e IV, após breve introdução, procedo à revisão de literatura pertinente àquele aspecto abordado no capítulo e imediatamente passo à análise do *corpus* dentro da delimitação de tal unidade; ao final de cada etapa (capítulo), são tecidas considerações parcialmente conclusivas.

Minha incursão no discurso dos informantes começa pela investigação da experiência do intercâmbio e sua configuração enquanto espaço de práticas enunciativas no capítulo II; para tanto, lanço mão dos postulados de Benveniste (1976), Bakhtin (1992a /b), Authier-Revuz (1985) e Souza (1997) para abordar a interação verbal e a identificação da subjetividade, através da análise da mostraçãõ do *eu/tu* em sete cartas do G1 e uma carta-resposta do G2.

A constituição do sujeito como efeito da presença do Outro e do outro é trabalhada no terceiro capítulo, tendo por base os estudos de Althusser (1980) e Ricoeur (1977) acerca do fenômeno ideológico, bem como os de Authier-Revuz (1990), Maingueneau (1987) e Orlandi (1984, 1987 e 1996) acerca da heterogeneidade. Nesse momento, são analisados cinco documentos do G1, cinco do G2 e treze do G3.

No capítulo IV, busco apoio nas reflexões Gnerre (1994), Orlandi (1984 e 1987), Possenti (1996) e Vasconcellos (1995) para fundamentar minha discussão caracterizando a escola como lugar de não-dizer e o intercâmbio como espaço de uma prática pedagógica alternativa – lugar de dizer/ser. Aqui, procedo a uma análise mais panorâmica dos documentos produzidos e focalizo algumas manifestações dos Grupos 2 e 3 a título de ilustração. ×

A conclusão do trabalho é uma tentativa de costurar o que foi apresentado nos quatro capítulos e fazer a articulação necessária entre cada instância da trajetória que tem seu ponto de partida na descrição do intercâmbio, transita pelo nível da ocupação das posições de enunciação (*eu/tu*), adentra os (O)outros constitutivos do discurso dos

informantes e, num gesto quase metalingüístico, volta-se sobre o próprio processo de emergência da pesquisa: o intercâmbio.

CAPÍTULO I

“DESLOCAMENTOS” DE SENTIDO

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Tendo definido que esta pesquisa seria centrada na análise do discurso de meninos e meninas de rua, em dezembro de 1995 entrei em contato com um membro da equipe que faz o trabalho chamado “abordagem de rua” na Casa da Liberdade – instituição mantida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Nesse primeiro momento, foi-me informado que a abordagem de rua é o primeiro contato com as crianças e adolescentes que estão em situação de risco pessoal. Após alguns encontros com os meninos e meninas que estão na rua, eles são convidados a conhecer a Casa da Liberdade.

Como pretendia acompanhar os informantes por um período de vários meses a fim de conseguir amostras de linguagem mais significativas que pudessem evidenciar a competência comunicativa desses informantes, ao tomar conhecimento de que na Casa da Liberdade funcionavam oficinas como: reciclagem de papel, marmorização, corte e costura, informática, entre outras, pensei então na montagem de uma oficina, considerando que a existência de informantes, espaço e tempo determinados permitiria o desenvolvimento de um trabalho contínuo no período mais conveniente. Essa oficina teria grupos assíduos, tendo em vista que, em função das demais oficinas, do atendimento psicológico, das

refeições gratuitas, haveria um número considerável de crianças e adolescentes freqüentando a Casa da Liberdade.

A idéia inicial era que os participantes freqüentassem a oficina espontaneamente, bem como oferecer a estes a possibilidade de escolha das atividades de acordo com seus interesses, suas motivações ou suas necessidades pessoais – o que resultaria numa proposta de atendimento semi-individual ou em pequenos grupos; o máximo seriam dois grupos de quatro integrantes por encontro.

Inicialmente constava do projeto “A oficina será composta por meninos e meninas de rua que freqüentam a Casa da Liberdade, com idade entre 10 e 14 anos, independente de seu grau de escolaridade. Serão montadas quatro turmas com, no máximo, oito participantes cada. A carga horária por turma será de 1h 30min por semana.

O material a ser analisado constará de:

- textos escritos produzidos mediante estímulos ou espontaneamente;
- textos orais produzidos mediante estímulos ou espontaneamente, durante o desenvolvimento de atividades escritas, jogos, trabalhos em grupo, entre outros;
- atuação em jogos lingüísticos individuais, propostos para exercício de habilidades como: concentração, raciocínio lógico, relações causa-efeito, interesse;
- participação em atividades coletivas para exercício de socialização do conhecimento.”

A fim de adequar a Oficina de Comunicação ao funcionamento normal da Casa da Liberdade, sem que a atividade viesse a causar transtornos para o andamento dos trabalhos na instituição, alguns ajustes se fizeram necessários:

- a) os participantes (crianças que estavam na rua ou crianças carentes da comunidade florianopolitana) passaram a ser encaminhados para (o) oficina obedecendo a um horário definido para as turmas – a divisão em turmas fazia parte da estrutura de funcionamento da instituição que usou como critério a faixa etária – por exemplo: turma 2 - dos 10 aos 12 anos, turma 3 - a partir de

- 13 anos. Como as turmas possuíam número de integrantes superior a oito, as atividades passaram a ser homogêneas; a proposta era apresentada para todo o grupo: quando não agradava, havia atividade alternativa;
- b) considerando que a idade estipulada por mim (10 a 14 anos) não coincidiu com a divisão das turmas, decidi trabalhar com as turmas 2 e 3, ou seja, crianças e adolescentes com idade entre 10 e 17 anos, totalizando quatro turmas (duas matutino e duas vespertino), a fim de conseguir um número mais significativo de informantes;
- c) as demais oficinas tinham uma carga horária de uma hora/dia, a Oficina de Comunicação ficou com uma hora/semana por turma;
- d) seguindo a distribuição das turmas, o número de participantes oscilou entre 2 e 16 (ver Fig. 1).

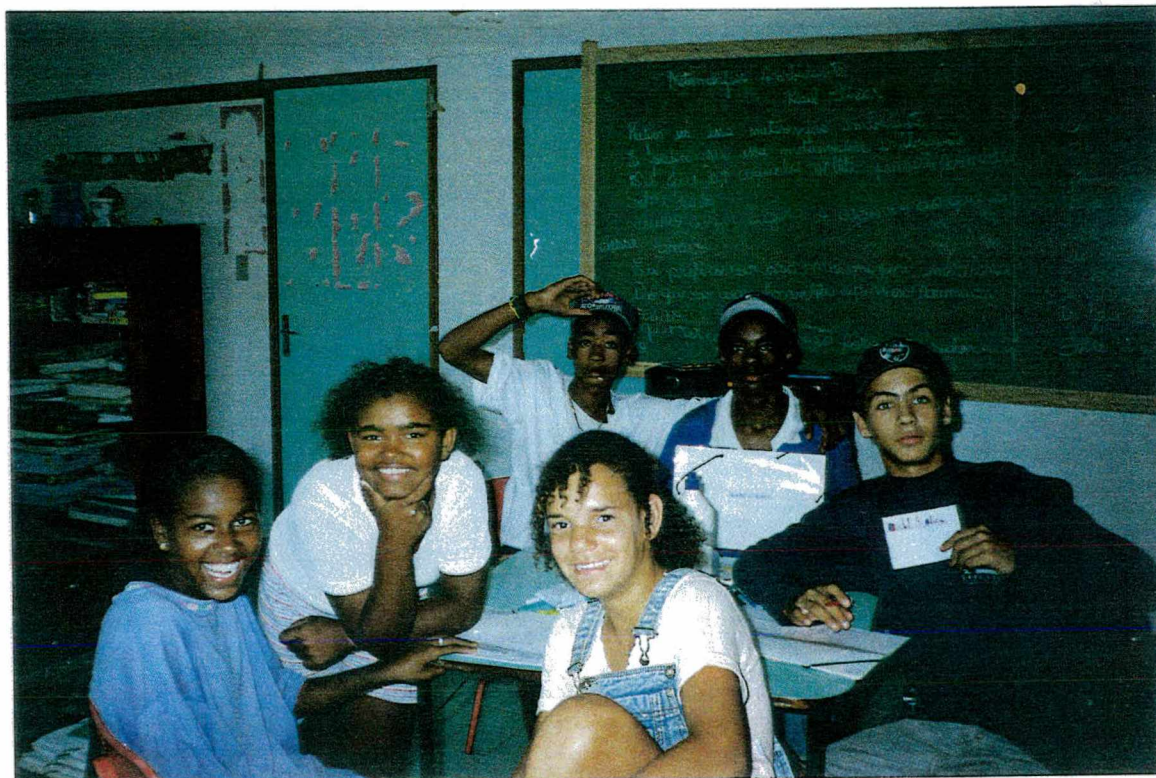


Figura 1 - Oficina de Comunicação - Casa da Liberdade (P.M.F.) - Grupo 1.

Para definir o funcionamento da Oficina de Comunicação, elaborei, juntamente com a Coordenadora da Casa da Liberdade, um Termo de Compromisso, firmado em 18 de março de 1996 entre a Casa da Liberdade e a Universidade Federal de Santa Catarina.

A pretensão inicial era que as atividades da Oficina de Comunicação se desenvolvessem no período de março a novembro de 1996, não obstante a atividade denominada intercâmbio forneceu-me aproximadamente cem documentos, o suficiente para a análise; a fim de otimizar as etapas seguintes da minha pesquisa, reduzi a duração da etapa destinada à coleta dos dados.

O Termo de Compromisso previa eventuais ajustes, de acordo com o andamento dos trabalhos. Assim, em agosto/96, em reunião com a coordenadora da Casa da Liberdade e com a pedagoga responsável pelas oficinas, foi definida a alteração no período de duração da oficina que encerrou as atividades no dia 30.08.96, data da formatura dos freqüentadores das demais oficinas no primeiro semestre.

No dia 20.12.96, data da formatura/segundo semestre, retornei à Casa da Liberdade para entregar aos participantes da Oficina de Comunicação uma declaração referente ao período em que freqüentaram a oficina.

2 O INTERCÂMBIO

A significação usual da palavra é abrangente: “Troca, permuta”, segundo o dicionário Aurélio, não restringindo o tipo de troca; numa segunda acepção, pode referir-se a “Relações de comércio ou intelectuais de nação a nação” (p. 775). Na experiência a ser descrita a seguir, interessa-me a primeira acepção – mais especificamente, estarei me referindo a trocas lingüísticas no âmbito de relações sociais ou socializantes.

Com o objetivo de criar as condições necessárias para efetivação de uma situação dialógica concreta, que viabilizasse a análise de práticas interativas de um grupo de informantes ainda pouco estudado no que se refere às suas práticas discursivas, promovi um intercâmbio que se constituiu de cartas, desenhos, fotos... entre três grupos, como explicitarei a seguir.

2.1 Construção de um lugar de enunciação

Conforme foi descrito acima, para constituir o *corpus* de minha dissertação, montei uma atividade denominada “Oficina de Comunicação”, na Casa da Liberdade. Na tentativa de obter mais informações sobre temas ligados ao universo existencial dos participantes da oficina, bem como de encontrar material que pudesse suscitar discussão no grupo, procurei reportagens de jornais e revistas que pudessem me dar subsídios ou servir de ponto de partida para debates. Então, encontrei, na Revista Cláudia de Janeiro/96, uma entrevista com um menino de rua a qual, ao final, trazia uma relação de instituições que trabalham com crianças e adolescentes em situação semelhante à dos participantes da Oficina de Comunicação. Daí surgiu a idéia de promover uma troca de correspondências que viabilizasse a interação do grupo de Florianópolis com outros grupos em cidades diferentes. Entrei em contato com uma psicóloga da Prefeitura Municipal de Santos e com a Coordenadora da Associação Beneficente São Martinho (ONG vinculada à Província Carmelitana de Santo Elias), no Rio de Janeiro. Ambas aceitaram a idéia e colocaram-se à disposição no sentido de criar condições para a realização da atividade.

Num segundo momento, era preciso que os informantes de Florianópolis (G1) aderissem à idéia, o que ocorreu de imediato, tão logo a proposta foi explicitada.

De posse do material produzido pelo G1 para o intercâmbio (agrupado em álbuns) e de uma expectativa enorme quanto à receptividade da proposta pelos grupos de Santos (G2) e do Rio de Janeiro (G3), parti levando cartas e desenhos endereçados para “os amigos de Santos” ou do Rio de Janeiro em dois blocos separados.

2.2 Os interlocutores

A fim de estabelecer um perfil dos participantes do intercâmbio, arrolarei algumas de suas características, como: sexo, idade, escolaridade, situação (na rua, de rua, vivendo com a família).

- **Grupo 1**

O grupo 1 é constituído por 27 meninos e meninas da Casa da Liberdade, em sua maioria participantes da Oficina de Comunicação (não foi “pré-requisito”), com idade entre 10 e 16 anos. A escolarização dos informantes do G1 varia: há desde semi-analfabetos até alunos da 7ª série do 1º grau.

Nesse grupo não há meninos ou meninas de rua; alguns estavam na rua quando foram encaminhados, pela equipe da abordagem de rua, para a Casa da Liberdade, local onde permanecem no período oposto ao da escola regular¹. Nesse espaço, são oferecidas oficinas como: corte e costura, encadernação, informática, marmorização, dança afro, acrobacia, esportes, entre outras, com uma hora/dia ou uma hora/semana de duração. Ao final do turno, após a refeição², as crianças e adolescentes devem retornar às suas casas. Também são feitos encaminhamentos como: atendimento médico-odontológico, psicológico, escolar e, ainda, há encaminhamento profissional através de órgãos como a AFLOV (Associação Florianopolitana de Voluntários) para os adolescentes com idade entre 14 e 18 anos.

- **Grupo 2**

O grupo 2 é constituído pelos participantes dos seguintes projetos da Prefeitura Municipal de Santos (a partir de agora P.M.S.):

- a) 10 meninas do “Projeto Meninas de Santos”, com idade entre 13 e 20 anos. A escolarização delas não foi informada nas cartas; somente uma menina disse estar fazendo Suplência de 1º grau. Nesse projeto há meninas da rua, envolvidas ou não com prostituição e drogas, que foram recolhidas para abrigos-moradia e meninas da comunidade que participam de oficinas (sexualidade, sensibilização, artes plásticas, datilografia, sexologia, cabeleireiro, artesanato, ginástica, futebol etc – ver Anexo 1), retornando para suas casas;

¹ É uma exigência e uma das funções da casa: a freqüência à escola regular.

² A casa oferece café da manhã, almoço e lanche da tarde, sem custo para as famílias.

- b) 4 meninos da casa da Rua Uruguai, com idade entre 13 e 17 anos. A escolarização dos mesmos não foi identificada nas correspondências, apenas um deles escreveu uma carta na qual mencionou a escola em que estudava, mas não fez referência à série. Os meninos contatados saíram da rua e moram em um dos abrigos-moradia, de onde se deslocam para oficinas como a de Mecânica (ministrada por um sargento no Quartel do 6º Batalhão – local em que foram abordados por mim).

• Grupo 3

O grupo 3 é constituído pelos seguintes meninos e meninas atendidos pela Associação Beneficente São Martinho (a partir de agora A. B. S. M.):

- a) 3 meninos e 1 menina de rua que estavam passando o dia no Centro Sócio-educativo da Associação, na Lapa, e mais 2 meninos que chegaram próximo ao meio dia. Eles não escreveram cartas, mas informaram que estão entre a 1ª e 3ª série do 1º grau. A idade deles varia entre 11 e 15 anos;
- b) 10 meninas da Casa da Av. Vicente de Carvalho com idade entre 10 e 15 anos. A escolarização varia desde a 1ª até a 5ª série do 1º grau; uma das meninas não estuda. Elas moram na casa, algumas vão nos fins de semana para casa de pais ou de familiares;
- c) 10 meninos da Casa da Rua Sílvio Romero com idade entre 11 e 13 anos. Todos moram na casa. A maioria dos meninos mandou desenhos com frases curtas e apenas um identificou a escolarização: 1ª série.

2.3 Produção do material do intercâmbio

As condições oferecidas para a produção do material que efetivou o intercâmbio tiveram determinadas especificidades que diferiram de um grupo para outro.

Explicito, a seguir, como aconteceu todo o processo de produção, desde a abordagem dos locutores potenciais até o encaminhamento para os destinatários potenciais ou específicos (os grupos 2 e 3 já tinham condições de se dirigir nominalmente aos seus destinatários).

• A produção do G1

Como um trabalho já era desenvolvido por mim junto a esses informantes – a Oficina de Comunicação –, há aproximadamente dois meses, eu já dispunha de local e horário específicos com o grupo para a atividade.

Num primeiro momento, a idéia foi lançada como provocação, mas com a possibilidade concreta de se realizar, considerando que eu iria para as duas cidades em questão: Santos e Rio de Janeiro. O intercâmbio dependeria da adesão do grupo para acontecer. Não houve muita hesitação, o fascínio diante da iminência de fazer contato com outros garotos das cidades citadas foi mais forte.

Providenciei o material de apoio: papel, caneta, lápis preto, borracha, lápis de cor, caneta hidrocor, régua... (a Casa da Liberdade forneceu quase todo o material) e sugeri alguns itens para a elaboração das cartas, como por exemplo:

- a) cidade de origem e data;
- b) destinatário(s) - sugeri que os locutores se referissem aos destinatários através de expressões como: “Amigos de Santos”, “Colegas do Rio de Janeiro”...;
- c) informações pessoais: nome, idade, características físicas e psicológicas;
- d) atividades desenvolvidas na Casa da Liberdade ou fora: oficinas, estudo, lazer...;
- e) coisas de que gosta e coisas de que não gosta;
- f) falar de Florianópolis;
- g) colocar perguntas sobre coisas que gostaria de saber a respeito dos interlocutores;

h) um fechamento.

Não foi dado um roteiro fechado, à medida que eles solicitavam ajuda quanto a “o que escrever”, as opções iam sendo apresentadas. As modalidades de enunciação sugeridas foram a carta e o desenho. Para aqueles que optaram pela segunda, durante o desenvolvimento do trabalho era sugerido que eles escrevessem alguma coisa para os destinatários ou, simplesmente, identificassem para quem (para onde) queriam mandar a mensagem e o seu autor (ver Fig. 2).



Figura 2 - Produção do material do intercâmbio – Grupo 1.

Vinte e sete meninos e meninas produziram um total de 42 documentos: 20 cartas sem ilustração, 8 cartas com ilustração e 14 desenhos acompanhados de pequeno texto (nome do autor, data, especificação do destinatário).

Dos 27 participantes do G1, 15 mandaram correspondências para o G2 e para o G3, 3 mandaram só para o G2 e 9, só para o G3. Assim, o G2 foi o destinatário de 18 remetentes do G1 e o G3 foi o destinatário de 24 remetentes do G1.

Durante a produção do material, os integrantes do G1 manifestaram que tinham preferência em estabelecer contato com interlocutores do G3 por razões como: a simpatia por um dos times da cidade – o Flamengo –, um grande número de artistas morarem no Rio, por este ser o local do tradicional desfile das escolas de samba no Carnaval; também foram citados alguns pontos turísticos como o Pão de Açúcar e o Cristo Redentor.

Com os documentos produzidos pelo G1, montei uma espécie de álbum para levar para os destinatários. Além das cartas e desenhos, para dar mais subsídios aos interlocutores quanto à procedência dos locutores e dos textos que os iriam interpelar, os álbuns (um para o G2 e outro para o G3) foram montados com:

- a) fotos dos remetentes produzindo o material e participando de outras atividades da Casa da Liberdade (como: oficina de encadernação, surfe, recreação coletiva – dança após o almoço e uma foto com a fachada da Casa (sede das oficinas));
- b) cartões postais de Florianópolis (praias, Largo da Alfândega e Mercado Público, Ponte Hercílio Luz, Ilha de Anhatomirim), para dar uma mostra visual mais concreta da cidade;
- c) material produzido nas oficinas de reciclagem de papel e de marmorização; com esses papéis foram emoldurados cartões postais e as fotos e foram feitas as capas dos álbuns.

• A produção do G2

As atividades com o G2 foram divididas em duas etapas, considerando que os projetos da PMS visitados têm atividades separadas para meninos e meninas.

Há outros projetos da P.M.S. que não foram visitados porque de alguma forma era preciso estabelecer uma delimitação.

Além das oficinas, também são oferecidos cursos de capacitação profissional e são feitos encaminhamentos como saúde, escola, documentação, trabalho (a P.M.S. tem convênio com uma ONG – POIESIS para encaminhamento profissional dos adolescentes com idade entre 14 e 18 anos). Após os 18 anos, a P.M.S. paga pensão por três meses para os participantes dos projetos até que arrumem um novo lugar para morar.

Etapa 1 - Projeto Meninas de Santos

Após conhecer um pouco sobre o trabalho da P.M.S., no dia 27 de maio de 1996 fui encaminhada à Casa do Trem, uma construção antiga com dois andares, onde são realizadas as oficinas.

Ao término da Oficina de Sexualidade, uma educadora social apresentou-me ao grupo de meninas que participara da oficina. Inicialmente, elas manifestaram uma certa rejeição, pois pensaram que eu continuaria a falar com elas sobre o mesmo assunto. Procurei ser breve na explicitação da proposta e passei logo à mostra do álbum. Algumas meninas interessaram-se de imediato, outras que se haviam retirado foram aos poucos voltando. Após uma rápida olhada nas fotos e postais, uma das meninas procedeu à leitura de várias cartas para as demais que ouviam entusiasmadas, querendo identificar os remetentes nas fotos. A “porta-voz”, ao deparar-se com problemas gramaticais, lia a palavra em questão novamente efetuando uma correção ou fazia uma breve pausa antes de lê-la e procedia a leitura como se não houvesse tal problema (ver Fig. 3).

A maioria das meninas presentes propôs-se a escrever, respondendo às cartas do G1. Mesmo sendo possível endereçá-las para destinatários específicos, as meninas optaram (espontaneamente e sem combinarem entre si) por responder dirigindo-se ao grupo todo. Das 11 cartas escritas, 10 foram para o grupo, sendo que 3 dessas fizeram referência a alocutários específicos no interior do texto. Somente uma menina escreveu uma carta toda direcionada para um menino, mas mandou outra também para todo o grupo.



Figura 3 - Produção do material do intercâmbio – Grupo 2 - etapa 1.

As meninas solicitaram que também fosse feito um álbum com as cartas que escreveram, com as fotos tiradas lá (nas atividades de reforço pedagógico, capoeira e na produção do material do intercâmbio) e também com fotos do time de futebol do qual elas participavam (fotos que haviam sido tiradas recentemente). Elas sugeriram que a cartolina na qual o álbum seria montado fosse de cor rosa e que na capa fosse colocada uma flâmula do time de futsal. Uma delas solicitou que também fosse mostrado para o G1 um poema que ela escrevera e que fora premiado num concurso, promovido pela P.M.S.

Além desse material, foram colocados no álbum:

- a) postais da cidade de Santos;
- b) uma foto da fachada da Casa do Trem;
- c) um boletim da P.M.S. falando do “Projeto Toda Criança na Escola”;
- d) um folder de divulgação da lei “Brincar é direito”;

e) um folder com informações específicas sobre o “Projeto Meninas de Santos”.

Etapa 2 - Meninos da Casa da Rua Uruguai

No dia 28 de maio de 1996 pela manhã, fui ao Quartel do 6º Batalhão encontrar meninos do Projeto PPC (Prefeitura, Polícia Militar e Criança) que estavam aguardando para participar da Oficina de Mecânica, ministrada por um sargento. Encontrei o grupo de cinco meninos numa espécie de alojamento, acompanhados de uma operadora social; quatro deles estavam assistindo à televisão e um estava dormindo e assim permaneceu até a hora do almoço. Fiz a abordagem aos quatro meninos que assistiam à TV, explicando a proposta; eles interessaram-se de imediato. Como não dispúnhamos de um mapa para localizar a cidade de onde procediam as cartas, um deles localizou em seu material escolar um mapa do Brasil e foi possível verificar a localização de Florianópolis, trajeto Santos-Florianópolis, etc (ver Fig. 4).



Figura 4 - Produção do material do intercâmbio – Grupo 2 - etapa 2.

Dois meninos procederam à leitura oral de algumas cartas, tentaram identificar as remetentes pelas fotos e partiram para a produção das “respostas”. Um menino fez alguns desenhos abstratos para mandar (todos devidamente assinados e sem texto escrito). Depois perguntou se podia fazer um desenho sobre drogas; a operadora social tentou dissuadi-lo, sugerindo que desenhasse sobre outro assunto; mas, diante do nosso assentimento (*e encorajamento*), ele desenhou um cachimbo de crack, um cigarro de maconha, um pé de maconha, um cigarro comum aceso, uma caixa de fósforos e cinzas – também assinou o desenho feito só com caneta hidrocor preta. Esse menino, informou a operadora social, teve um desenho selecionado para ilustrar a capa de uma publicação do UNICEF, sobre o que ele falou com orgulho.

Outro menino observou as perguntas de várias cartas dos remetentes do G1 e foi “montando” a sua, mudando a cor da caneta à medida em que ia passando da pergunta de um interlocutor para a de outro.

Posteriormente, esses dois meninos compuseram juntos a letra de um *rap* e ficaram muito entusiasmados com a minha sugestão de que eles gravassem o *rap* para mandar para o G1 (como eu tinha gravador e fita, eles concordaram em gravar). Um terceiro menino fez um desenho que assinou, colocou a data e endereçou para uma menina, acrescentando a saudação “um beijo”. Também trouxe desenhos que ele fizera e que estavam organizados em uma pasta, fiz xerox de alguns e, de outros, ele fez questão que eu trouxesse os originais. O quarto menino que participou da atividade fez o desenho de um rosto de mulher, copiou uma frase que estava escrita no quadro (negro) e assinou “Clenerom” (os colegas o chamavam de Clemerson), apesar de ter declarado estar cursando a 7ª série do 1º grau. Ele pediu que o desenho fosse entregue a uma menina do G1 que ele indicou nas fotos e interessou-se por cantar/gravar uma música do grupo Raça Negra para mandar para ela (“*quero te namorar...*”).

Os meninos me convidaram para almoçar com eles (e com os policiais) no refeitório do quartel e também me convidaram para o Programa Rádio Muleke que seria ao vivo, na Rádio Jovem PAN, à noite. Esse programa acontece toda terça-feira, tem uma hora de duração e conta com a participação de meninos e meninas de projetos da P.M.S. na organização e apresentação. Um dos quatro meninos ali presentes estaria participando do programa como um dos locutores. Ele ficou muito satisfeito quando me viu, à noite, no

estúdio da Rádio prestigiando o programa que, naquela noite, era sobre a AIDS (ver Fig. 5).



Figura 5 - Programa Rádio Muleke/Rádio Jovem PAN – Grupo 2 - etapa 2.

O material produzido na etapa 2 foi montado no mesmo álbum do material da etapa 1; mudei a cor da cartolina para azul na segunda parte que foi constituída por:

- a) desenhos e a carta feitos pelos meninos;
- b) fotos dos meninos no alojamento; gravando o *rap*; no pátio do quartel; no refeitório;
- c) fotos no estúdio da rádio Jovem PAN, com os convidados daquela noite, durante a realização do Programa Rádio Muleke;
- d) postal do aquário Municipal de Santos.

O álbum com o material enviado pelo G1 destinado ao G2 foi deixado na Secretaria de Ação Comunitária da P.M.S.

• A produção do G3

As atividades com o G3 foram divididas em três etapas, devido à abrangência do trabalho desenvolvido por esta instituição (ver Anexo 2), o qual está assim distribuído:

- a) um Centro Sócio-educativo na Lapa;
- b) um Centro de Produção em Niterói;
- c) cinco casas (abrigo-moradia) nos bairros: Glória (1), Santa Tereza (2), Bonsucesso (1) e Niterói (1).
- d) três Núcleos (com oficinas estendidas à comunidade): um em Vigário Geral, um em Vicente de Carvalho e um em Vila Canoas.

Nos diversos locais de atendimento são desenvolvidas oficinas como: marcenaria, computação, reforço pedagógico, origami, estamperia (camisetas), sorveteria, bijuteria, bordado, tricô, crochê, corte e costura, vassouras, congelados, reparo em eletrodomésticos, padaria, bonecas, banda reggae.

A A. B. S. M. tem convênio com empresas como a Petrobrás e a Light para colocação profissional dos adolescentes com idade entre 14 e 18 anos.

Etapa 1 – Centro Sócio-Educativo - Lapa

Após alguns contatos com educadores sociais que trabalham na ABSM, fui até o Centro Sócio-educativo. Esse Centro funciona como local de recepção e adaptação dos meninos e meninas que estão na rua; eles passam o dia no Centro, fazem três refeições, participam de oficinas (como alfabetização, marcenaria, esporte, técnicas criativas...) e retornam às 16 horas (provavelmente para a rua).

Na manhã do dia 4 de junho de 1996, quando cheguei ao Centro, havia três meninos e uma menina jogando futebol na quadra. Aguardei o término do horário destinado ao jogo e conversei com a instrutora da Oficina de Técnicas Criativas (origami, pintura, colagem) que cedeu o horário de sua atividade e acompanhou o trabalho.

Os quatro interlocutores potenciais ouviram a minha explicação da proposta e interessaram-se em olhar as fotos e desenhos do álbum. Posteriormente, incentivados por mim e pelas duas educadoras sociais presentes, fizeram desenhos para mandar para o G1 (ver Fig. 6). Os textos escritos que acompanharam os desenhos foram frases copiadas (como: *“Tende confiança no Senhor, pois Ele é nossa eterna fortaleza”*, *“Recordação de N.S. Aparecida”*). Um dos meninos desenhou um boneco com uma arma na mão e pediu que eu o identificasse como *“Bonequinho da Maldade”* e solicitou que *escrevesse “Meu nome é -----e eu queria tanto fazer amizade com vocês”*. Também desenhou (noutra folha) três corações e pediu que eu identificasse *“De:----- Para: ----- TE AMO”* para uma menina que estava numa das fotos do G1.

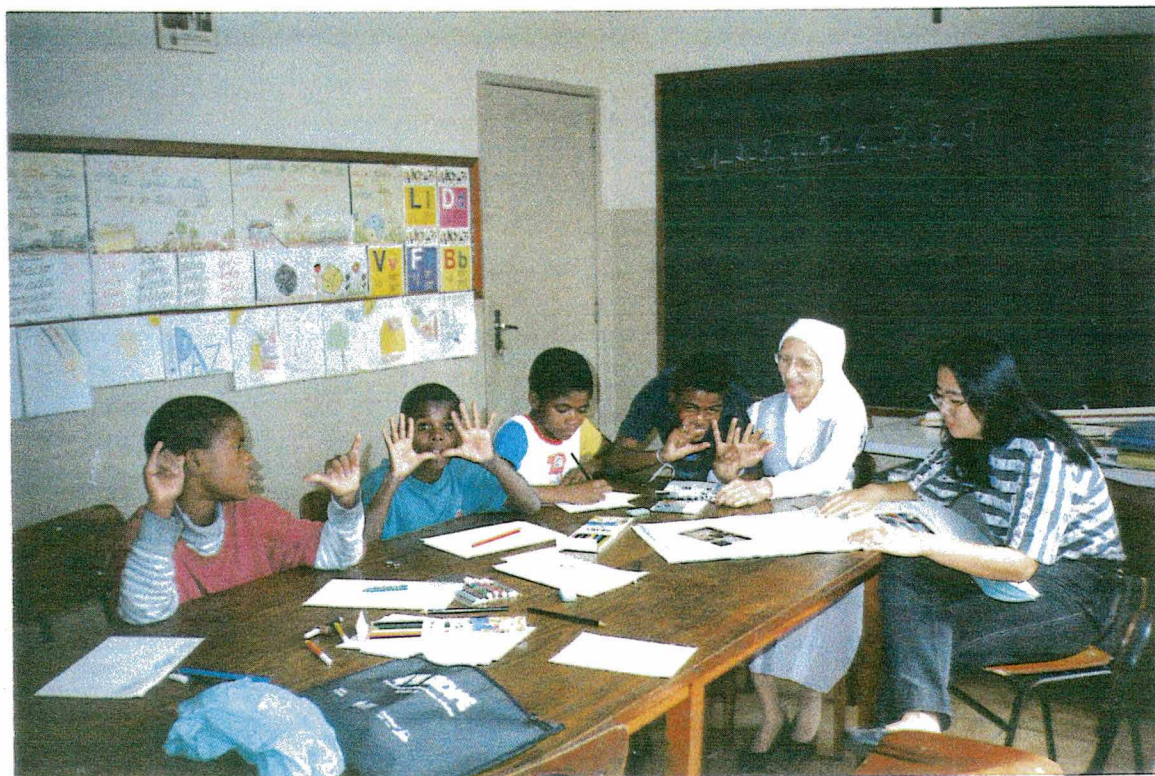


Figura 6 - Produção do material do intercâmbio – Grupo 3 - etapa 1.

Quase no final da manhã, chegaram mais dois meninos; um deles desenhou numa folha um revólver e noutra folha um anjo, escreveu seu nome e colocou a data nas duas folhas. O outro desenhava minuciosamente o Cristo Redentor quando foi chamado por uma das educadoras para o almoço, queria continuar o desenho, mas diante da insistência dela, rasgou o que já havia feito. Manifestei meu interesse em levar seu desenho mesmo

incompleto, disse a ele que era importante e que iria colocá-lo num álbum, semelhante ao do G1, para mostrar para os destinatários “lá” de Florianópolis. O menino entregou-me a folha e saiu da mesma forma que esteve todo o tempo que permaneceu na sala: em silêncio absoluto.

Etapa 2 – Casa e Núcleo da Av. Vicente de Carvalho

No dia seguinte, antes das 8 horas, encontrei, na Lapa, a instrutora da Oficina de Técnicas Criativas que se prontificara a me acompanhar até a Casa e ao Núcleo da Av. Vicente de Carvalho, onde chegamos depois de aproximadamente uma hora de ônibus. A assistente social responsável pela Casa encaminhou as meninas moradoras para o refeitório, onde expus minha proposta. Após olharem o álbum e lerem algumas cartas, dispuseram-se logo a escrever e desenhar. Quatro meninas fizeram desenhos acrescentando, por escrito, apenas data ou idade e/ou nome. Uma (13 anos, 3ª série) desenhou em detalhes o Corcovado e o Pão de Açúcar. Outra (10 anos, 1ª série) desenhou casas com sol em três folhas, numa delas desenhou também o Cristo Redentor e usou uma das folhas para, com dobras, transformar em um envelope onde colocou a terceira folha. Uma terceira menina (15 anos, não estuda) desenhou dois corações em duas folhas, transformou uma em envelope e colocou a outra dentro. A quarta menina (10 anos, 2ª série) fez um envelope de uma folha, desenhando uma casa do lado de fora, tirou (copiou) mais dois desenhos de livros da escola e acrescentou uma casa, colocando tudo no envelope com seu nome.

As outras seis meninas escreveram cartas para todos, ou para as meninas, somente duas meninas colocaram como destinatário outra menina específica, mas ao despedir-se (na carta) referiram-se a todo o grupo. Quatro meninas produziram seus textos respondendo a perguntas feitas em cartas daquelas do G1 (ver Fig. 7).



Figura 7 - Produção do material do intercâmbio – Grupo 3 - etapa 2.

Terminadas as cartas, fui visitar o Núcleo onde as meninas participam de oficinas (bordado, crochê, vassouras...), juntamente com outras crianças e adolescentes da comunidade. Almocei no Núcleo junto com os instrutores e com os participantes dessas atividades.

Etapa 3 – Casa da Rua Sílvio Romero

À tarde, fui visitar a Casa da Acolhida para Meninos de Rua, onde moram 14 meninos com idade entre 07 e 13 anos.

Aguardei o término da Oficina de Teatro que, neste dia, contou com a presença de dois atores do espetáculo “Candelária”: uma senhora e um menino; a peça é sobre a chacina de meninos de rua, ocorrida em frente à igreja da Candelária no Rio de Janeiro, em 23 de junho de 1993, quando oito meninos foram assassinados e seis feridos.

Particpei do lanche da tarde com os meninos e, depois da limpeza das mesas, solicitei que, para corresponder à faixa etária dos locutores do G1, somente os meninos com 10 anos ou mais participassem da atividade.

Eles ouviram a minha exposição, observaram a mostra do álbum e quiseram logo desenhar. Curiosamente, não houve interesse em ler as cartas escritas pelo G1.

Todos optaram por desenhar, sendo que sete deles desenharam casas cercadas por árvores, sol, nuvens, passarinho, menino empinando pipa... Um deles desenhou flores com carinhas e raiz, sem colorir. Dois desenharam pontos turísticos acompanhados de pequeno texto escrito. Dois outros, além do desenho, escreveram uma frase: um deles escreveu numa folha *"Casa da Liberdade - Eu gostei muito dos seu dezeio"* e na outra folha *"----- (nome)"* seguido de *"eu têm iu 12 anos"* o outro escreveu *"----- (nome) 12 é so da p me ra 31"*. Um menino desenhou apenas uma festa junina bem colorida, escreveu o que suponho seja um apelido e ao lado *"São João"* (ver Fig. 8).

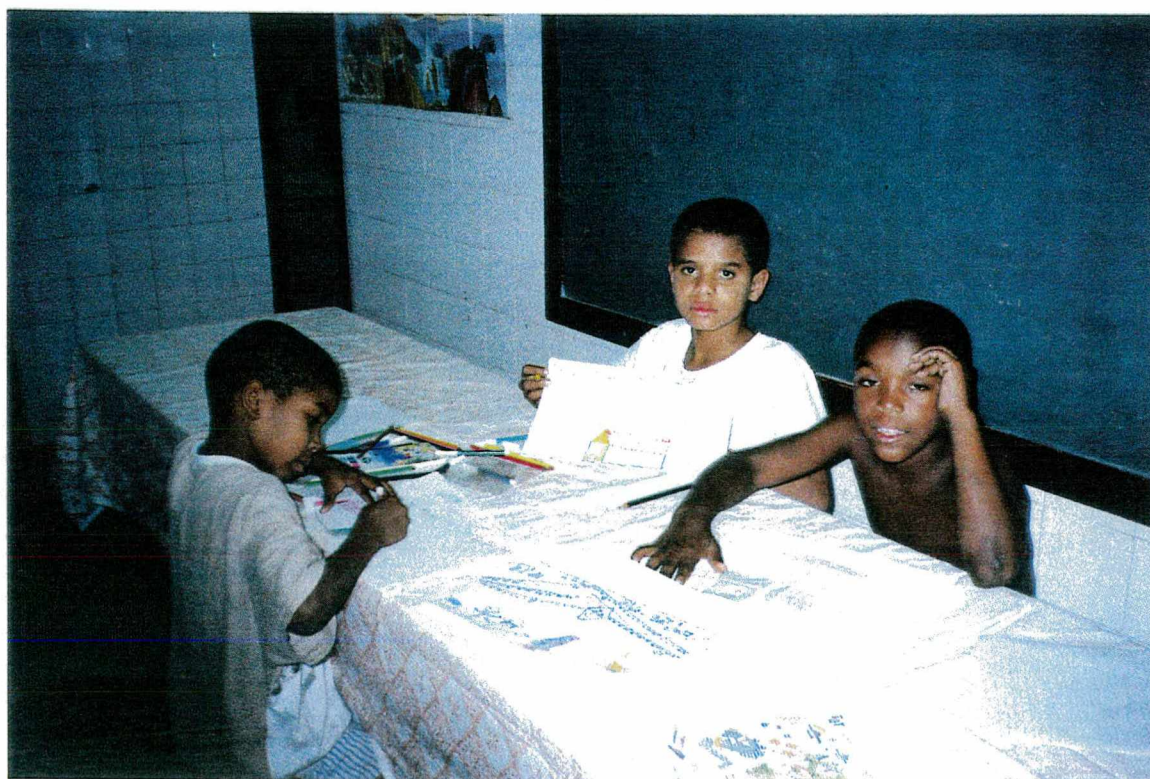


Figura 8 - Produção do material do intercâmbio – Grupo 3 - etapa 3.

Reunindo o material produzido pelo G3 nas três etapas, montei um álbum que teve a seguinte constituição:

- a) cartas e desenhos feitos pelos informantes;
- b) fotos da fachada do Centro Sócio-educativo, da prática de esporte e da produção dos desenhos na Lapa; fotos das meninas da Casa da Av. Vicente de Carvalho produzindo seus textos; fotos da oficina de bordado e da oração na quadra de esportes do Núcleo da Av. Vicente de Carvalho, antes do almoço; fotos dos meninos da Casa da Rua Sílvia Romero produzindo os desenhos e fazendo bijuterias;
- c) fotos do Cristo Redentor, Lagoa Rodrigo de Freitas e Pão de Açúcar;
- d) foto do Monorail no Barra Shopping e um ingresso para passeio no trenzinho;
- e) ingresso para passeio no bondinho do Pão de Açúcar;
- f) folder da A .B. S. M. divulgando o Programa ao Encontro dos Meninos de Rua.

3 TRANSITANDO PELAS CARTAS E DESENHOS

O material produzido pelos três grupos em todas as etapas resultou em aproximadamente uma centena de documentos - uma fonte rica (talvez inesgotável) de informações para análise. Entretanto, em função da própria característica desta pesquisa, não foi possível analisar detidamente todo o *corpus*. Os fenômenos focalizados nos documentos são recorrentes não só nos exemplos apontados e, em alguns casos, um fenômeno é sinalizado em um capítulo, por ser pertinente naquele contexto teórico-analítico, e não é trabalhado em outro no qual se está marcando outro aspecto também presente. Dessa forma, procedi a alguns recortes.

Com referência ao capítulo I, são anexados alguns documentos, produzidos por informantes do G2 - etapa 1 e do G3 - etapas 1 e 3, a título de ilustração, como mostra do que foi o intercâmbio.

Ao trabalhar a ocupação das posições enunciativas (*eu/tu*) e passagem da palavra, no segundo capítulo, detenho-me na carta de um menino do G2 - etapa 2, a qual suponho seja uma resposta às sete cartas das meninas do G1 também e por esta razão analisadas neste momento.

No capítulo III, trabalho com dois desenhos de informantes do G3 - etapa 1 em que há uma contradição pertinente à discussão da ideologia que introduz o capítulo. Posteriormente, investigo a “memória do dizer” nas cartas e desenhos de cinco informantes do G1, nos desenhos de dez informantes do G3 - etapas 1 e 3 e na carta de uma menina do G3 - etapa 2. No mesmo capítulo, são analisadas, ainda, quatro cartas de meninas do G2 - etapa 2. As marcas da heterogeneidade mostrada são “procuradas” na carta-resposta de uma informante do G2 - etapa 2 para um menino do G1.

No capítulo IV, são destacadas algumas manifestações de informantes dos grupos 2 e 3 a fim de complementar as ilustrações já feitas, possibilitando uma visão panorâmica da produção viabilizada pelo intercâmbio.

CAPÍTULO II

INTERCÂMBIO: ESPAÇO DE PRÁTICAS ENUNCIATIVAS

No presente capítulo analiso o intercâmbio com o objetivo de investigar em que medida esta experiência configura uma relação dialógica no sentido amplo da palavra “diálogo”.

Primeiramente faço uma passagem pelas concepções de Benveniste acerca da constituição do sujeito na linguagem, a fim de introduzir a questão da linguagem como mediadora (fonte, campo e meio) das relações dialógicas. A noção de interação verbal, trabalhada por Bakhtin, fundamenta minha abordagem da situação enunciativa focalizada no intercâmbio. À luz das reflexões de Authier-Revuz e Souza, analiso a construção da identidade do *eu*, nas diversas formas de falar de si, usadas pelos interlocutores; bem como a possibilidade de constituição antecipada dos interlocutores, através das indicações mostradas do *tu* nas cartas.

A fim de delimitar textos mais específicos para este momento da análise, procedo a um recorte no *corpus* e me detenho em sete cartas do G1 (Florianópolis) e uma carta do G2 (Santos). O fato de a escritura da carta do locutor de Santos (a partir de agora LG2) ter se tecido basicamente através da retomada das cartas do G1 foi o que motivou a escolha destas sete cartas especificamente e não de outras originárias de Florianópolis.

1 A LINGUAGEM E A SUBJETIVIDADE

Uma pesquisa que se proponha a analisar uma experiência como a aqui focalizada não pode deixar de proceder a uma reflexão sobre a atividade comunicativa por excelência: a linguagem.

Embora, na sua abrangência, a linguagem não seja exclusivamente humana, diferencia-se entre os humanos pela sua relação com a atividade psíquica (o pensamento) e pelo seu caráter social.

Um animal, ao produzir determinado som ou efetuar determinado gesto, não necessariamente estará comunicando algo a alguém. Ora, um homem sempre que emitir um som (ou mesmo calar-se) ou executar um movimento, estará realizando um “gesto” em direção a alguém. Excetuando-se, é claro, os casos patológicos, a significação é inerente a qualquer atividade (ou cessação de atividade) humana, havendo assim uma relação de interdependência homem/linguagem/homem. Como coloca Benveniste (1976: 285)

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. (...) Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Sendo assim, vemos que a existência humana está condicionada à capacidade de relacionamento entre os homens. Como nos comunicamos na e pela linguagem, esta é, pois, a essência de nossa condição de sujeitos, condição essa que, por sua vez, está intrinsecamente ligada à existência de um outro, pois

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade - que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu* (Benveniste, op. cit. p. 286).

É nessa condição de oposição e ao mesmo tempo de reversibilidade, caracterizadora da ação com linguagem, que consiste o fundamento lingüístico da

subjetividade, pois o *eu* e o *tu* fazem a indispensável indicação da *pessoa* no exercício da língua. O pronome pessoal *eu* tem a propriedade de “encarnar” a pessoa daquele que fala, subjugando o ouvinte à condição de *tu*, mas possui um inegável caráter democrático na medida em que, para se constituir no *eu* (no sujeito), basta o *tu* “apropriar-se” da língua, revertendo as posições.

Tais posições não são, portanto, intransferíveis e determinam-se na instância do discurso, tomado aqui na acepção dada por Benveniste (op. cit., p. 293) como “a língua enquanto assumida pelo homem que fala.”

Considerando que a linguagem, por não ter sido “inventada” pelo homem, não constitui propriamente um instrumento da comunicação, Benveniste atribui esse papel à palavra [*parole*], assinalando que “Para que a palavra assegure a “comunicação”, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas atualização” (op. cit. p. 285).

A palavra, mesmo não sendo uma “fabricação” humana como um machado que implicaria o uso de recursos extracorporais, é produzida no próprio organismo individual e é consequência de um consenso entre os indivíduos a fim de que se possa compreender, interpretar e manifestar o discurso interior.

Para Bakhtin (1929³: 37), que se situa no ponto de vista do materialismo,

a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa.

O autor acrescenta que: “É devido a esse papel de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for.” Transitando livremente em todas as relações sociais entre os indivíduos, a palavra torna-se assim o principal indicador de todas as mudanças sociais, pois que toda interação verbal está vinculada às condições de uma dada situação social.

³ Tendo em vista que as edições consultadas das obras de Bakhtin são ambas de 1992, distingo-as pela data da primeira publicação.

Por outro lado, a historicidade da língua bem como sua função social justificam as convenções, pois a língua é um processo e sua evolução se dá “historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin, op. cit. p. 124).

Os indivíduos não adquirem a língua materna nem a mesma se transmite, o que ocorre é o despertar da consciência no fluxo contínuo da comunicação verbal que faz com que a língua passe de geração para geração e faz com que dure e perdure (op. cit. p.107-108).

Para Bakhtin, as línguas prestam-se à função essencial da enunciação da fala, ou seja, o falante vê na língua não um conjunto de formas normativas estáticas, imutáveis, mas centraliza sua importância nas significações que estas formas normativas podem assumir num contexto concreto de enunciação (op. cit., p. 92-3). O autor caracteriza enunciação como “puro produto da interação social” (op. cit., p.121).

Se, por um lado, Benveniste atribui à linguagem a possibilidade de subjetivação, elevando-a para além da função de mero instrumento da comunicação, por outro lado, são os estudos de Bakhtin que nos dão a dimensão maior da linguagem, apontando para o seu caráter essencialmente dialógico.

Enquanto aquele apresenta uma concepção de sujeito como origem e senhor do seu discurso, este mostra o sujeito como parte de uma sociedade com a qual interage; seu discurso é produto dessa interação social. Não diria, contudo, que esse sujeito é “onipotente”, do ponto de vista de Benveniste, pois que ele evidencia que é o discurso que provoca “a emergência da subjetividade”. Diz ainda: “A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito” (1976: 289).

2 A INTERAÇÃO E A IDENTIFICAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Bakhtin postula que é no âmbito da relação social organizada que ocorre a enunciação, processo intersubjetivo – dialógico – cuja realidade concreta está vinculada ao aspecto histórico. A enunciação é um processo dialógico na medida em que o locutor tem

sempre em mente ~~um~~ outro com o qual, imprescindivelmente, partilha a significação do enunciado.

Nessa relação dialógica, os sujeitos se constituem pela interação comunicativa que se concretiza na ocupação de posições (*eu-tu*) bem definidas na situação de fala, bem como através da atribuição de sentidos, fundamental para que a interação se realize.

Trabalhando com a significação da palavra “diálogo”, Bakhtin (1929: 123) faz a seguinte delimitação

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face-a-face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Defendo a hipótese de que o intercâmbio constitui uma relação dialógica cujas condições de produção viabilizam a criação de um espaço enunciativo no qual os sujeitos podem se constituir, tomando, assim, a palavra “diálogo” num sentido mais amplo.

A interação verbal dá-se através da palavra, a qual serve de elo entre o locutor e seu interlocutor, é o que há de comum entre ambos e, portanto, viabiliza a inter-relação. Não obstante, é necessário que esse código utilizado na interlocução seja, de certa forma, delimitado por aspectos sócio-culturais-ideológicos de domínio dos envolvidos no processo (*eu-tu*).

O caráter ideológico tem um grau de importância cuja relevância é superior ao caráter de correção lingüística; se os interlocutores não compartilharem o mesmo conteúdo ideológico numa dada situação enunciativa, só o critério de correção lingüística não assegurará a compreensão e conseqüente reação constitutivas da interação.

Portanto, num processo enunciativo particular é preciso considerar o interlocutor que, além de identificar o conjunto de formas utilizado (sinal), precisa necessariamente compreender a forma utilizada (signo) num contexto concreto específico – contexto esse que apresentará marcas ideológicas as quais viabilizarão a construção do sentido entre os parceiros.

O locutor divide a posse da palavra na medida em que, para haver interação, a atuação do outro é fundamental, seja pela atribuição de sentido seja pela tomada da palavra para resposta ou nova proposição ao locutor.

Bakhtin (1929: 117), ao falar de enunciação e horizonte social, salienta que

a orientação social à qual ela [enunciação] se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Os interlocutores disputam o papel principal na situação comunicativa através da tomada da palavra, característica do diálogo, quando cabe ao destinatário dar uma “resposta” ao locutor. Essa resposta, de certa forma, é também constitutiva do dizer do locutor que, por saber o lugar de onde vai falar o seu interlocutor, pode colocar-se na posição do destinatário e “antecipar” a resposta a ser dada por este. A esta estratégia argumentativa do discurso Pêcheux denomina “antecipação” (apud Orlandi, 1987: 126-7): mecanismo que permite ao locutor “prever” a resposta do interlocutor, conduzindo assim seu discurso de modo a obter adesão ou refutação do outro.

Dessa forma, percebemos que a existência do outro é condição *sine qua non* para a existência do *eu* como sujeito da enunciação, pois o *eu* emergirá sempre em contraste com o *tu* (que pode ser um indivíduo específico ou uma coletividade, um grupo delimitado por característica(s) específica(s)), evidenciando, assim, uma polaridade necessária na enunciação. Benveniste (1976: 288), aliás, postula que o *eu* é “um termo que só pode ser identificado dentro de uma instância de discurso” na qual o locutor define como eu-sujeito a si mesmo ao mesmo tempo em que define o ouvinte como *tu*.

Para Orlandi (1987: 130), há uma “bipolaridade contraditória” em relação aos personagens do discurso (*eu-tu*) através da “unidade que se revela na situação recíproca dos dois e na sua relação com um “ponto comum”, isto é, a inter-relação locutor-ouvinte se instaura no processo de interação.

Considerando a multiplicidade de significações atribuídas ao termo “discurso”, Bakhtin (1979: 292-293) faz a seguinte reflexão:

A vaga *palavra* “discurso” que se refere indiferentemente à língua, ao processo da fala, ao enunciado, a uma seqüência (de comprimento variável) de enunciado, a um gênero preciso do discurso, etc., esta palavra até agora, não foi transformada pelos lingüistas num *termo* rigorosamente definido e de significação restrita.

Para resolver tal problema, o autor reflete sobre “a *unidade real* da comunicação verbal: *o enunciado*” que se realiza no ato concreto da fala de um sujeito, sendo este a condição necessária para a existência do enunciado: “O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (op. cit., p. 293).

Assim, vemos que o enunciado não é uma unidade ideal, mas uma unidade concreta que se delinea na fala alternada dos sujeitos, ou seja, no diálogo – para Bakhtin, “a forma clássica da comunicação verbal” (op. cit. p. 294 e 298), sendo, portanto, a via indispensável para que um discurso possa se constituir como tal.

A alternância de falas dos interlocutores no diálogo, as réplicas, possuem uma característica “impossível entre as unidades da língua (entre as palavras e orações)” que é a das relações possíveis entre as réplicas: “pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc.” (op. cit., p. 294). A capacidade de estabelecer estas relações qualifica a atuação do interlocutor como ativa.

Essa característica constitui o *outro* em elemento essencial no processo interativo. Cabe ao *outro* uma “compreensão responsiva” (op. cit., p. 291) e não uma mera duplicação do pensamento do locutor no seu espírito.

O diálogo é o que faz de uma oração um enunciado. A alternância das falas (réplicas) e a relação com a realidade (contexto da interação) e com os vários enunciados de *outros* possibilita à oração o caráter de enunciado completo. Desprovida dessas particularidades, a oração não possui plenitude de sentido e não viabiliza a elaboração de uma resposta, não podendo, portanto, definir-se como enunciado.

A possibilidade de resposta, além de ser uma característica fundamental do enunciado, sinaliza seu acabamento, na medida em que o *outro* consegue atribuir significação para a fala do locutor e se encontra em condições de reagir através da

elaboração de uma resposta; aí, teremos um enunciado relativamente acabado, dependendo, é claro, do intuito do locutor ao proferir tal enunciado. E, nesse caso, podemos dizer que temos também um discurso, pois que constituiu-se no interior de uma relação dialógica.

Geraldi (1991: 5-6) nos faz pensar o processo de comunicação verbal e suas especificidades (se podemos assim dizer), observando a singularidade do “aqui” e “agora” que lhe dão consistência.

Considerando a interação verbal como lugar de realização da linguagem e processo de constituição dos sujeitos, o autor coaduna-se ao exposto até aqui, enfatizando/sintetizando:

- a) que a *língua* não está de antemão pronta, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez se (re)constrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo; não há, portanto, um sujeito pronto, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostos por esta.

Ao analisar o intercâmbio descrito no primeiro capítulo, minha hipótese é de que nele se configure uma relação dialógica, não só no sentido restrito do termo *diálogo*, conforme o dicionário Aurélio: “1. Fala entre duas ou mais pessoas; conversação, colóquio;”. Interessa-me caracterizar a experiência do intercâmbio considerando o diálogo dentro de uma concepção mais próxima do que Bakhtin descreve como interação verbal, o que o dicionário, analogamente, traz como “3. Troca ou discussão de idéias, de opiniões, de conceitos com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia; comunicação.”

A seguir, farei um recorte no *corpus* a fim de analisar a experiência do intercâmbio de cartas na situação particular de um informante de Santos (G2) que, a meu ver, respondeu às sete cartas focalizadas abaixo, procedentes de informantes de Florianópolis (G1).

3 APRECIÇÃO DOS DADOS

Conforme postula Bakhtin, a enunciação é um processo dialógico na medida em que os sujeitos se constituem na ocupação das posições *eu-tu* na situação de fala.

A fim de investigar de que modo os locutores se constituem em sujeitos (*eu* do discurso) e constituem os interlocutores em destinatários (*tu*), analisarei as formas de dizer *eu/tu* em sete cartas de locutores do G1 (sexo feminino) e uma carta-resposta de um interlocutor do G2-Etapa 2 (sexo masculino).

3.1 O *eu* nas cartas

- O *eu* mostrado nas cartas do G1

Inicialmente, apontarei os indicadores lineares da presença do *eu* nos discursos dos locutores do G1, cujas cartas serão denominadas C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7 e os locutores, L1, L2, L3, L4, L5, L6 e L7, respectivamente; a seqüência de apresentação das cartas é aleatória não se tendo estabelecido nenhum critério de hierarquia ou ordem entre os sete textos.

C1 (ver Anexo 3)

A carta está dividida em três parágrafos; o primeiro inicia com o sujeito gramaticalmente “oculto”; “*estou*” é a palavra que introduz o texto, evidenciando que há uma enunciação de si como sujeito dessa fala.

No segundo parágrafo, “*me*” e “*meu*”, assim como “*tenho*”, “*sou*” e “*espero*” indicam o *eu* da fala.

O terceiro parágrafo é iniciado por “*Quero saber*” com o verbo auxiliar trazendo a marca da 1ª pes. sing. A segunda frase do parágrafo e última da carta (antes da saudação final) apresenta a única incursão de “*eu*”, seguido de “*adoro*”, concordando com o pronome.

Após a citação final, L1 escreve seu nome seguido da expressão em inglês “*THE BEST*”; seria uma forma de auto-afirmação?

C2 (ver Anexo 4)

L2 começa sua carta com “*eu*” seguido de “*tenho*” e “*gosto*” flexionados de acordo com o pronome. No terceiro parágrafo, “*eu*” aparece novamente e, no quarto, “*eu*” se repete seguido de “*nasci*” e “*fui*”.

Os verbos “*espero*” e “*peço*” (1ª pes. sing.) aparecem introduzindo o sexto e sétimo parágrafos respectivamente; sendo que, no sétimo, L2 usa novamente “*eu*” seguido de “*sei*”.

L2 faz uma saudação final, mas não assina a carta, não sei se intencionalmente, como forma de proteger-se, ou se por esquecimento.

Tomando a reflexão apresentada por Souza (1997: 80), acerca do que postula Lejeune sobre a importância do nome próprio como marca de pessoa por excelência no discurso, inclusive sobrepondo-se à categoria dos pronomes, demonstrada por Benveniste, diria que L2 comete um “ato falho”, o qual põe em risco a validade de seu texto dentro do modelo proposto: carta. Para Souza (op. cit. p. 81), “um texto não se define como epistolar a menos que nele haja a marca do remetente e do destinatário.”

Não obstante, defendo que o emprego do pronome “*eu*” (3 ocorrências) e de verbos flexionados na 1ª pes. sing., acima mostrados, estabelecem uma certa identidade para aquele que fala. Além disso, o fato de eu ter presenciado a escritura das cartas constitui-se num dado contextualizador que testemunha a existência concreta desse *eu* que se enuncia em C2.

C3 (ver Anexo 5)

Essa carta traz, logo após a saudação inicial, “*meu*”, já apresentando o nome de L3. O texto é fragmentado, poderia dizer esquemático, e traz seis enunciados introduzidas por verbos na 1ª pes. sing.: “*tenho*”, “*moro*”, “*gostaria*”(de ir), “*sou*”, “*gostaria*”(de conhecer) e “*sou*” novamente. Ao final, L3 assina seu nome de forma legível.

Em C3, o pronome “eu” não parece, mas a indicação do *eu-sujeito* já é feita no início da carta e assinatura bem clara no final do texto; além disso, dos dez verbos usados no texto, 60% estão flexionados de modo a deixar claro que há um sujeito (mesmo que gramaticalmente “oculto”) manifestando-se com voz própria.

C4 (ver Anexo 6)

Essa carta, apesar de ter 23 linhas, foi escrita sem a divisão em parágrafos.

Na primeira linha, logo após a saudação, L4 se apresenta usando “*eu*”, seguido de “*sou*” e do seu nome. O segundo período é introduzido por “*eu*”, também seguido de “*sou*”, depois de “*tenho*” e outra vez “*sou*”. O terceiro período traz novamente “*eu*” seguido de “*moro*”. O quarto começa por “*Eu faço*” expressão que é repetida na linha seguinte; mais adiante, no mesmo período, encontramos “*eu fico*”, “*eu gosto de fazer*”, “*eu não estou*” e “*eu gosto de ir*”. O quinto período começa por “*Eu estudo*”, verbo que se repete na linha abaixo. O sexto é introduzido por “*Eu contei*”, a seguir temos “*eu gosto de fazer*”, “*eu não gosto*” e “*eu queria*”. No sétimo período, L4 usa “*Eu queria saber*”. O nono é iniciado por “*Eu gosto*” e depois aparece “*eu surf*”.

Das sete cartas produzidas pelo G1, essa é a mais extensa, possivelmente esse seja o motivo de tantas ocorrências do pronome pessoal do caso reto “eu” (17 vezes) e de verbos na 1ª pessoa do singular (11 verbos, totalizando 20 aparições).

A maioria dos verbos tem por sujeito *eu*, assim temos uma dupla marcação da 1ª pes. sing. (pronome “eu” + flexão do verbo), o que não deixa de ser comum em português. Dos nove períodos, somente o oitavo não traz a marca da 1ª pessoa, sendo direcionado para o *tu*.

Verificamos em L4 uma “vontade” de falar (muito) de si; seria uma consciência de que “quanto mais eu disser, mais real será a imagem que eles (os interlocutores) farão de mim?” ou de que “se eu sou, faço, moro, estudo, conto, quero... então eu existo?”.

C5 (ver Anexo 7)

Bem menos extensa que a anterior, a carta de L5 traz, no primeiro parágrafo, logo depois da saudação inicial, a expressão “*eu moro*”, fazendo indicação dupla da 1ª pes. sing.; o pronome possessivo “*meu*” e os verbos “*tenho*” e “*estudo*” também fazem tal marcação nesse parágrafo.

O segundo parágrafo inicia-se por “*Gosto*”, trazendo também “*estou*” e “*faço*”. As três últimas frases são interrogações dirigidas ao(s) destinatário(s), em estilo “escolar”.

Essas questões podem caracterizar o que Pêcheux denomina “antecipação” (Orlandi, 1987: 126-7), constituindo uma estratégia que permite prever a resposta do interlocutor. Resposta essa que, de certa forma, faz parte do dizer do locutor, pois é conduzida por ele, na medida em que determina de onde seu interlocutor vai falar.

C6 (ver Anexo 8)

L6 se pretende como anônima e faz surgir um questionamento bastante interessante com relação à “impessoalidade mostrada”. Logo no início da carta, L6 coloca “*meu nome é———*”. Ainda no primeiro parágrafo, “*tenho*” e “*estudo*” indicam a 1ª pes. sing. A ausência do nome seria uma forma de proteger sua identidade?

E, no segundo período, após iniciar com “*Estou*”, a locutora escreve “*nós temos*”. Isso pode denotar uma consciência de si mesma enquanto coletividade? Ou será uma necessidade de auto-afirmação, incluindo outras vozes no seu discurso? Ao usar nós, L6 lança mão do que Authier-Revuz (1985: 92-93) chama “imagem unificadora e ambígua de fala do nós”.

Tal idéia pode ser reforçada na saudação final “*Beijos de Florianópolis*”, a qual sinaliza para um “nós” exterior aos destinatários, mas delimitado pela identificação com a cidade.

Essas marcas de impessoalidade seriam uma negação do *eu*, ou uma construção de um *eu-coletivo*, atrás do qual um *eu-singular* se esconde e se protege?

O restante da carta traz verbos em terceira pessoa (interpelando o(s) interlocutor(es)).

C7 (ver Anexo 9)

A carta de L7 começa com a expressão “*Eu gosto*”, seguida de “*eu me chamo*” (mais o nome), depois aparecem os verbos “*tenho*” e “*queria*” e, ainda no primeiro parágrafo, L7 faz três questionamentos para o(s) destinatário(s) e faz um fechamento da carta de uma forma bastante dialógica.

A relação *eu-tu* fica bastante caracterizada na estrutura da carta: primeira parte — apresentação do *eu*; segunda parte — abertura para o *tu*. Além disso, o fechamento coloca os dois interlocutores em suas devidas posições, através das preposições “*de*” e “*para*”, usados de forma muito feliz por L7.

A manifestação (“mostração”) do *eu-sujeito* dá-se predominantemente através do uso de verbos na 1ª pessoa do singular. Nas sete cartas, constatei 49 ocorrências (sendo 20 em apenas uma carta – C4), o que pode ser atribuído à percepção empírica e até inconsciente de que há uma redundância no uso do pronome “*eu*” seguido de um verbo fazendo a indicação dessa mesma pessoa.

A forma “*eu*” teve 26 ocorrências (sendo 17 em apenas uma carta – C4).

As locutoras de C3 e C6 não fizeram uso do pronome “*eu*”, a marcação de pessoa faz-se nos verbos e na ocorrência do pronome possessivo “*meu*” (uma vez em cada carta).

O possessivo “meu” aparece ainda em mais duas cartas (C1 e C5), totalizando 4 aparições.

O pronome pessoal oblíquo “me” foi usado por duas locutoras (L1 e L7), indicando a 1ª pes. sing.

Verifiquei, ainda, um uso da forma oblíqua “mim” na mesma carta (C7) em que aparece também o possessivo “minhas”.

Pelo uso recorrente do pronome “eu” e de outras formas como verbos e pronomes oblíquos e possessivos na 1ª pessoa do singular, constatei que as locutoras assumiram a posição de pessoa (1ª) do discurso, constituindo-se no *eu-sujeito*. Essa constituição dá-se na medida em que há um *tu* para quem falar de si, como diz Benveniste “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” (p.286). Para que as locutoras se colocassem como *eu* foi preciso que houvesse um *tu* para o qual o seu dizer fizesse sentido.

Dessa forma, segundo Bakhtin, temos um processo dialógico na medida em que as locutoras tinham sempre em mente ~~uma~~ *outro* com o qual partilharam a significação do enunciado.

Por outro ~~lado~~, esse *tu*, ao “apropriar-se” da língua, passando à posição de locutor, passa a ser o *eu-sujeito* e coloca suas interlocutoras (antes *eu* do discurso) na posição de destinatárias, fazendo delas o *tu* de sua enunciação. “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso”(Benveniste, p. 286).

Assim, vemos que essa fala “encenada como fala de um “Eu””, demonstrada por Authier-Revuz ao analisar as figuras de diálogo e dialogismo num debate radiofônico, pode vir representada sob várias formas. Nos exemplos da presente análise temos, além do pronome pessoal do caso reto (*eu*), a fala do “eu” manifestada através de verbos flexionados na 1ª pes. do sing., pronomes oblíquos “me” e “mim” e pronomes possessivos “meu”, “minhas”.

A seguir analiso a carta do locutor de Santos (G2), antes destinatário e agora na posição de *eu-sujeito* pela posse da palavra.

• O eu mostrado na carta-resposta do locutor do G2

Tendo em vista que LG2 (ver Anexo 10) faz uma distinção de cores em seu texto para indicar as interlocutoras com os quais ele “está falando”, ao transcrever sua carta no Anexo 8, marco essa distinção através de padrões de letra diferenciados.

A carta traz, logo após a saudação inicial, “*eu sou*” já na primeira linha; logo depois, “*tenho*” e “*gosto*” e, ainda no primeiro parágrafo, “*eu torço*”, “*eu achei*”, “*queria*”, “*Gosto de ir*”, “*eu me sentia*”, “*conhecia*”, firmando sua identidade através da subjetividade: “Este sou eu”.

No segundo parágrafo, o locutor usa 3ª pessoa do singular.

O terceiro parágrafo é introduzido por “*Eu estudo*”, recuperando a direção do texto para 1ª pes. sing. No quarto, aparece “*eu*” e “*queria*”, mantendo o foco do discurso sobre si mesma.

No quinto parágrafo, temos uma generalização do “*eu*”, através do uso do verbo “*conhecemos*” na 1ª pessoa do plural; por que nesse momento LG2 teria se associado a ou se diluído em um “*nós*”? Será porque ele não se viu como único interpelado pela correspondência que dizia “*Se vocês quiserem me conhecer*”(C1), afinal L1 dirige sua carta para o “*Pessoal de São Paulo*”.

O sexto parágrafo é introduzido por “*Eu gosto*”, voltando a particularizar a resposta, centrando-a no “*eu*”.

No sétimo, LG2 usa “*sei*”, “*eu sou*”, “*eu... saberia*” e a forma oblíqua “*me*”. O oitavo parágrafo é iniciado pelo verbo “*Gostei*”, com sujeito “*eu*” “oculto”.

O locutor acrescenta um enunciado no final da primeira página, usando “*Eu amo*” e, ao final do texto, um versinho que começa por “*sou*” e, na última linha, traz um “*eu*” singular, mas coletivo na forma de “*agente*”[*a gente*]. Seria uma influência da forma como os textos foram dirigidos “Para os amigos de Santos”? LG2 falando-se como coletividade não desagradaria ninguém (tal estratégia caracterizaria uma necessidade de aceitação?).

3.2 O *tu*⁴ mostrado nas cartas

Como postula Benveniste, o *eu* emergirá sempre em contraste com o *tu* que pode ser um indivíduo específico ou uma coletividade, um grupo delimitado por características específicas, evidenciando, assim, uma polaridade necessária na enunciação.

Após ter sinalizado a presença do *eu* nas oito cartas, nesse segundo momento investigo as formas usadas para a interpelação do *tu*, ou seja, a outra parte constitutiva da enunciação.

- O *tu* nas cartas do G1

C1 (ver Anexo 3)

Em C1, verifico a presença do *outro-tu* já na saudação inicial “*Alô Pessoal de São Paulo*”. No primeiro parágrafo, o uso de indicações do *tu* chega a ser redundante “*Estou lhe escrevendo para vocês com interesse de conhecer vocês*”.

O segundo parágrafo traz duas indicações do *tu* “*Se vocês quiserem*” e no final “*espero sua resposta*”, sendo que no primeiro caso a inquirição está modalizada e no segundo é quase imperativa.

O possessivo *seu/sua* foi a forma de marcação do *outro* manifestada no último parágrafo “*o seu nome, o seu time, a sua cor*”. Ainda nesse parágrafo, há uma asserção ambígua que pode ser lida “*se (você) é gostoso*” ou “*se é gostoso, conhecer a Xuxa...*”.

Considerando a primeira possibilidade de leitura (“se você é gostoso”), como faz LG2, há um total de 10 marcações do *tu* na carta de L1; o que faz pensar que L2 ou tem plena consciência de que sua fala será “ouvida”/lida por um *tu* ou a insistência na marcação

⁴ Como estou trabalhando tanto em nível de enunciação quanto em nível de discurso, uso *tu* e *outro*, nesse contexto, com mesmo sentido em função de a posição em questão (destinatário) ser ocupada por ambos, embora em níveis teóricos diferenciados. Dialogicamente falando, o *outro* não é apenas o destinatário, mas também está implícito no discurso do *eu*, essa abordagem não será explorada nesse momento. Interessa-me, particularmente, o nível enunciativo do diálogo. Posteriormente, no capítulo III, trabalho com a alteridade constitutiva do dizer do *eu*.

do *tu* foi usada justamente como recurso para se fazer “ouvir”/ler pelos interlocutores – “é a vocês(*tu*) que eu estou me dirigindo!”.

C2 (ver Anexo 4)

Nesse caso também a saudação inicial traz uma variação do *tu* “*Queridos amigos de Santos*”.

A indicação “*vocês*” aparece no quarto e no sexto parágrafos (em um total de sete parágrafos).

Na saudação final, L2 usa “*Beijos para todos*”.

Enquanto L2 faz oito indicações do *eu*, o *tu* é evidenciado apenas quatro vezes em sua carta. Entretanto, se considerarmos a contextualização dessas quatro ocorrências, veremos que elas são bastante dialógicas. No primeiro caso, o *tu* indica o destinatário; no segundo e no terceiro, faz parte de questões que, implicitamente, exigem uma manifestação do *tu*; no quarto caso, traz uma expectativa de aceitação de L2 que tenta sensibilizar seus interlocutores.

C3 (ver Anexo 5)

Das sete cartas do G1 analisadas, L3 é a única que não inicia seu texto com uma saudação inicial marcada pela presença do *tu*. Por outro lado, ao dizer “*Oi Tudo Bem*”, L3 está se dirigindo ao(s) interlocutor(es), mesmo que não faça uma nomeação direta.

Na sexta frase do texto, temos “*gostaria de comencer o meninos de São Paulo*”, manifestando um desejo pessoal, mas fazendo uma alusão indireta ao *tu* – o qual pode corresponder ou não a expectativa dessa fala.

A saudação final também traz o *tu* como 3ª pessoa “*Mil beijo para os garotos de São Paulo*”.

L3, ao que parece, tem certa dificuldade de marcar a presença do *tu* de forma direta em seu texto; apesar da sugestão (roteiro) de que a saudação inicial fosse dirigida “Aos colegas de Santos” ou “Aos amigos de Santos”, L3 começa sua carta com um cumprimento que não define o interlocutor e faz poucas referências ao *outro* do discurso no corpo de sua carta. Essa particularidade pode ser associada ao caráter da interlocução: o *tu* para o G1 era uma abstração; pouco ou quase nada se sabia da identidade desse *tu* que teria de ser, de certa forma, antecipada nas cartas, através da fala de si e passagem da palavra para o *outro*.

C4 (ver Anexo 6)

Em C4, temos a forma “canonizada” de referência ao interlocutor no contexto do intercâmbio: “*Amigos de Santos*” e, logo na primeira linha, uma expressão que pode parecer contraditória, mas dá o real sentido da situação “*Oi! Amigos desconhecidos*”. Uma vez que L4 os estava constituindo no *tu* de seu discurso, poderia chamá-los de amigos; por outro lado, as informações sobre esse *tu* eram poucas, então ele era desconhecido para L4.

O indicativo “*vocês*” aparece quatro vezes no corpo da carta, evidenciando que a locutora acredita na concretude de seu(s) interlocutor(es).

O fechamento traz um julgamento antecipado da caracterização do *tu*, “*Um beijo sabor banana para umas pessoas super bacana*”; talvez tenha sido uma forma de ganhar a simpatia de seus interlocutores ou uma antecipação otimista para justificar o fato de L4 ter falado tanto de si mesma.

C5 (ver Anexo 7)

Essa carta traz o nome de L5 logo no início e, a seguir, a saudação inicial “*Amigos de Santos*” que é repetida na introdução do primeiro parágrafo “*Oi amigos de Santos*”.

O indicativo “*vocês*” aparece em duas perguntas diretas marcando bem a interpelação do *outro*.

Como já foi dito, os locutores do G1 não tinham muitos elementos para construir uma representação imaginária dos interlocutores e L5 manifesta essa carência na forma de referência ao *tu* no chamamento e nas questões. O *tu* existe porque é para ele que o texto de L5 se dirige e também porque está configurado naquele espaço vazio deixado pela locutora para que ele preencha.

C6 (ver Anexo 8)

Nessa carta, temos um exemplo típico de *tu-coletividade* na saudação inicial “*Para Santos*” que vem um pouco mais delimitada na primeira linha do texto “*Oi amigos de Santos*”.

A carta foi claramente dividida em duas partes: primeira – apresentação (*eu*) e segunda – questionamentos (para o *tu*). Essa segunda parte é introduzida por “*E vocês*” seguido de quatro perguntas; nas duas primeiras aparece “*vocês*”, na terceira, a marcação do *tu* dá-se pelo possessivo “*seu*”. Na quarta pergunta, não há uma marcação explícita/direta do *tu*, mas, considerando que a carta foi dirigida para Santos, é possível ler um *tu* em “*Ai é legal?*”.

Em C6, a falta de elementos que possibilitem a construção de uma imagem singular do interlocutor faz com que o *tu* exista no espaço dos questionamentos a ser preenchido.

C7 (ver Anexo 9)

A carta traz, logo depois da data, a saudação “*Queridos colegas de Santos*”.

No primeiro parágrafo, temos o *tu* dentro de uma frase apelativa “*queria que vocês respondessem minhas perguntas*”. A seguir, nas perguntas, o indicativo do *tu* aparece duas vezes na forma “*você/vocês*”, o que mostra a opacidade do *tu* também para L7. A locutora admite a existência de um *outro* a quem dirige seu discurso, mas não consegue distinguir se é singular ou plural.

Novamente aparece o “*Ai*” como possível marcador do *tu*, sendo que, nesse caso, poderíamos ver também a marcação do *eu* em “*aqui*”.

A saudação final é dialógica por excelência, como já foi dito, “*Um beijo de mim para vocês*” sinaliza claramente a locutora de quem parte o discurso e o destinatário para quem se dirige o discurso.

- **O *tu* em LG2 (ver Anexo 10)**

LG2 começa sua carta com a saudação “*Oi galera*”, indicando o *tu-coletivo* com uma forma ligada ao seu universo lingüístico. Convém lembrar que para o G2 não foi dado roteiro, nem sugestão de “nomeação” dos destinatários.

Ainda no primeiro parágrafo, o locutor diz “*queria conhecer um por um e cada lugar de sua linda cidade*”. Aqui cabe uma reflexão: diferentemente do que acontece em C6 e C7, LG2 tem condições de, através das cartas, desenhos e fotos, fazer distinção dos interlocutores entre si e entre eles e a cidade. O destinatário não é tão coletivo como para o G1.

No sétimo parágrafo, LG2 faz uma alusão a interlocutores mais específicos, ao dizer “*A pergunta das meninas*” de certa forma delimita as interlocutoras mais à frente tratadas por “*vocês*”, duas vezes neste parágrafo.

No último parágrafo, a indicação “*vocês*” aparece novamente e também o possessivo “*suas*”, acredito que ainda seja uma referência à “*pergunta das meninas*”.

Interessante chamar atenção nesse último parágrafo para a diferenciação que LG2 faz entre seus interlocutores e outras pessoas “*Gostei muito de vocês, são muito liberais suas cartas tem pergunta que outras pessoas só fariam para alguém muito íntimo.*”

Além disso, ele não se reconhece como alguém “*íntimo*” das meninas, e aí está a diferença entre elas e as outras pessoas – elas o tratam como se fosse “*íntimo*” sem sê-lo. Ou, através daquele tipo de pergunta, tornaram-no “*íntimo*”.

A saudação final é dirigida ao G1 como um todo “*Para todo colegas de forianopolis*”, o que pode ser atribuído à assimilação da forma usada pelos locutores deste grupo, já que as cartas do G1, via de regra, foram enviadas a todos. Por outro lado, também pode ser associado ao propósito de responder a todos, já que LG2 sentiu-se interpelado se não por todos ao menos por um grande número de locutores do G1.

3.3 Eu falo / tu-você fala

A atribuição de sentido, fundamental para que ocorra o diálogo, pode ser constatada através do que Bakhtin chama “compreensão responsiva”, que implica uma atitude ativa do destinatário. Essa compreensão responsiva exige que os interlocutores dominem a linguagem utilizada, o que possibilita a alternância das falas. O outro só poderá replicar a fala de seu interlocutor se tiver esse conhecimento e se tiver condições de atribuir sentido ao discurso daquele que ocupa a posição de locutor.

A seguir, analisarei alguns enunciados em que o locutor faz a interpelação do outro “marcando a *passagem* da palavra” (AUTHIER-REVUZ, 1985: 94), autorizando o outro a assumir a posição do *eu* do discurso, dando uma resposta ao seu dizer.

- **A passagem da palavra no G1**

C1 (ver Anexo 3)

L1 já deixa claro de início que escreve “*com interesse de conhecer vocês*”, explicitando que percebe as cartas como uma forma de conhecer pessoas; a “mostração possível”, através do que se diz, é entendida por L1 como “conhecer”.

Após uma breve apresentação, a locutora diz “*espero sua resposta*”, passando a responsabilidade da continuidade do diálogo para o destinatário de uma forma quase imperativa. A seguir, aponta o que o *tu* poderá lhe dizer, indicando/ditando uma direção para o discurso-resposta, “*Quero saber o seu nome, o seu time, a sua cor, se é gostoso*”. A maneira como L1 interpela seu(s) interlocutor(es) caracteriza o que Authier-Revuz (op. cit.,

p.94) define como “a interpelação, numa entonação próxima daquela da ordem ou da questão”, considerando que a mesma usa o verbo “Quero”, cujo caráter impositivo fica evidente.

C2 (ver Anexo 4)

L2 constrói a possibilidade de diálogo questionando os destinatários, lançando mão do que ambos têm em comum: conhecer Santos. A locutora faz questão de deixar isso claro quando diz “*Vocês conhecem a colonia de ferias da cofapi fica ai em Santos eu nasci em São Paulo já fui muitas vezes para Santos*”.

A seguir, L2 questiona “*Comué que tá a praia muito poluida ou ainda dá de tomar uns banhos.*” Esse “ainda” faz pensar que quando L2 ia a Santos dava para tomar banho na praia.

C3 (ver Anexo 5)

Em C3, verificamos uma possibilidade de passagem da palavra quando L3 declara “*gostaria de comencer o meninos de São Paulo*” e acrescenta “*vocês meninos são muito gostoso de mais*”. No entanto, L3 centra seu texto no dizer de si mesma, fazendo apenas referências indiretas ao *tu*. Nesse caso, podemos dizer analogamente que ocorre o que Authier-Revuz (op. cit., p. 99) considera como “uma forma que não dá lugar ao outro do diálogo uma vez que é aquela – dialogismo sem diálogo – da palavra auto-refletida.”

C4 (ver Anexo 6)

Após fazer uma longa (se comparada às demais) apresentação (14 linhas), L4 argumenta “*Eu contei o que eu gosto de fazer e o que eu não gosto*” e, a seguir, lança o desafio/apelo “*agora eu queria que vocês falam como vocês são. Eu queria saber o que vocês fazem aí. Qual a prai que vocês mais gostos de ir*”.

Cabe destacar o recurso retórico utilizado por L4 para persuadir os interlocutores: “eu já falei, agora falem vocês”. Além disso, a locutora também dá uma direção para o que poderá constituir a fala do *outro*.

Interessante comparar o uso do verbo “querer” feito por L2 ao uso feito por L4 e L7 – a primeira não apresenta a modalização presente nas outras duas: “*Eu queria*” é menos imperativo, o que caracteriza diferentes estratégias linguísticas de interpelação/passagem da palavra.

C5 (ver Anexo 7)

Em C5, a passagem da palavra dá-se na forma de interrogativas diretas:

“a) O que vocês gostam de fazer em Santos?”

b) Onde é que vocês estudam?”

c) Como é em Santos?”

A estratégia da pergunta direta também tem grandes possibilidades de resultado, pois se constitui em uma delimitação clara do que se quer saber, do que o outro pode e deve dizer (está autorizado a dizer).

C6 (ver Anexo 8)

A estrutura dessa carta é semelhante à de C5; após a apresentação pessoal, a locutora faz interrogativas diretas:

“O que vocês mas gostam de fazer ai?”

Em que escola vocês estudam?”

Qual e o seu nome e idade?”

Ai e legal?”

A diferença é que estas perguntas são introduzidas por “*E vocês*”, um indício claro do “*agora é a sua vez*”.

C7 (ver Anexo 9)

Nesta carta, após uma breve apresentação, L7 introduz a parte das perguntas que se seguirá, fazendo o seguinte apelo: *“queria que vocês respondessem minhas perguntas”*.

A seguir, coloca três questões que, embora não estejam marcadas com o sinal de interrogação, apresentam-se semanticamente como perguntas:

“Aonde você estuda

Vocês gostam de Santos

Ai no Santos é legal. Porque aqui em floripa é muito legal.”

A última questão vem seguida de uma explicação que pode ser lida como: “eu falo como é aqui e você fala como é aí”, caracterizando a alternância de falas necessária para que a interação verbal ocorra.

- **A resposta de LG2 (ver Anexo 10)**

LG2 monta seu texto (possivelmente) usando como referência os textos do G1 analisados até agora: C1 a C7.

Após perguntar se teria que responder a uma carta específica ou se poderia responder às perguntas de várias cartas, o locutor convencionou o uso de canetas de cores diferentes para fazer a distinção das interlocutoras às quais ele estaria respondendo. Essa estratégia de contextualização funcionou no evento específico do intercâmbio em que era possível às interlocutoras localizarem-se no texto pela lembrança das perguntas feitas. A leitura efetuada por alguém de fora da situação enunciativa dificilmente faria sentido, pois em linguagem não há especificação dos interlocutores com os quais LG2 está se inter-relacionando (nem por nome próprio, nem por retomada às questões ou asserções feitas nas cartas do G1).

Inicialmente o locutor faz uma apresentação com nome, idade, possivelmente respondendo a C6; em seguida, fala que gosta de futebol e torce para o Santos F. C., o que pode ser associado ao questionamento de C1.

Mudando a cor da caneta, LG2 diz que gosta de ir à escola e até faz um *mea culpa*, justificando que no início não era assim...; nesse caso, poderia estar respondendo a C4, C5 ou C6 (*O que vocês fazem/gostam de fazer aí?*).

Quando diz “*A praia e boa mais os navios poluem muito a beleza Santista que é a praia*”, o locutor está visivelmente respondendo ao questionamento de C2 sobre a poluição da praia. Não obstante, o que diz traz uma certa valoração da praia como motivo de orgulho e uma atribuição da “culpa” (ou responsabilidade) da poluição aos navios.

C5, C6 e C7 perguntam sobre o local de estudo, LG2 poderia estar respondendo a qualquer uma dessas cartas ou às três em “*Eu estudo no Edmeia Ladvig*”.

Ao dizer “*Quase igual floripa mais eu também queria saber como é aí*”, o locutor também pode estar respondendo tanto a C5 como a C6 ou a C7, ou às três cartas – se bem que é L7 quem faz a contraposição: Ai = Santos/aqui = Floripa, a qual justificaria a comparação “*Quase igual*” presente na resposta.

Dois aspectos dessa resposta merecem ressalva: primeiro, o fato de que LG2 não repete as perguntas, é como se ele estivesse pessoalmente passando as informações – uma característica da oralidade no texto escrito –; e, segundo, LG2 devolve novamente a palavra às interlocutoras na medida em que lança um questionamento indireto, numa tentativa de continuidade do “diálogo”.

A asserção “*So conhecemos se ver*” não pode ser associada a um questionamento direto, mas talvez seja uma referência a C1 que diz “*Se vocês quiserem me conhecer*”. Possivelmente, LG2 toma aqui “conhecer” como estar frente a frente, numa mostraçãõ mais direta do que a proposta por L1 e proporcionada pelas cartas.

A informação “*Eu gosto mais da praia do Tombo que fica do outro lado da ilha no Guarujá e muito bonito mais perigoso*” é uma resposta direta à pergunta de C4 “*Qual a prai que vocês mais gostos de ir*”. Traz, até mesmo, uma complementaçãõ da informaçãõ principal, o que pode ser uma “assimilaçãõ” do modelo usado por L4 que, além de apontar o nome da praia que mais gosta, acrescenta “*inclusive eu, surf lá.*”

No fragmento *“A pergunta das meninas é difícil responder não sei se sou gostoso pra vocês, eu so saberia se vocês me falassem.”*, o locutor deixa claro que está se referindo às colocações de C1 *“se é gostoso”* e de C3 *“Vocês meninos são muito gostoso de mais”* que ele entendeu como questionamentos ou, por modéstia, preferiu modalizar e transferir para suas interlocutoras a responsabilidade sobre tal apreciação.

A declaração feita na margem inferior *“Eu amo o Rap”*, embora não responda a nenhum questionamento, pode ser vista como uma forma de identificação (parcial) com C1 que diz *“E eu adoro rap e fank”*, também caracterizando uma estrutura de “diálogo”.

A possibilidade de associarmos os registros de LG2 aos questionamentos e asserções de C1 a C7 evidencia uma “compreensão responsiva” pela confirmação da possibilidade de réplica na relação “pergunta-resposta”.

Além disso, na sua fala LG2 manifesta juízo de valor ao declarar *“Gostei muito de vocês, são muito liberais suas cartas tem pergunta que outras pessoas so fariam para alguém muito intimo.”*, o que mostra que ele realmente se sentiu interpelado pelas falas de L1...L7 e autorizado a constituir-se no *eu* do discurso-resposta.

O locutor não só responde às perguntas, como também faz “retomadas” das falas das locutoras do G1, o que para Authier-Revuz (op. cit., p.96) representaria “explicitamente a relação de interdependência das vozes em presença”.

Convém destacar que, para LG2, a correspondência funcionou como um exercício de diálogo a seu modo. Ignorando as “regras” convencionadas (não nomeou as destinatárias, não repetiu as perguntas, não respondeu a uma carta única) para tal forma de enunciação, LG2 lançou mão de uma estratégia pessoal para tecer seu discurso; – “Se várias pessoas estão “falando” comigo, eu posso “falar” com várias pessoas também” – poderia ter pensado LG2.

A carta de LG2 não é o único registro da ocorrência desse “fenômeno”; foi usada em caráter ilustrativo, não obstante é importante registrar que há outras ocorrências.

4 EU EXISTO / TU-VOCÊ-ELE EXISTE

Tendo em vista que os enunciados não estão previamente prontos e que cada acontecimento de fala é um evento único, a análise das oito cartas permitiu-me a verificação de como estes interlocutores específicos (a)firmaram sua identidade e formaram uma imagem do outro com quem interagiram através da correspondência.

Investigando cada aparição do *eu* e suas variáveis nas cartas, constatei que dizer eu pode ser uma forma de auto-afirmação como em L1, que se autodenomina “*THE BEST*”, ou em L4 que usa o pronome “eu” dezessete vezes e verbos flexionados na 1ª pessoa do singular vinte vezes.

L3 faz pensar sobre a redundância da marcação de pessoa na língua, pois não usa o pronome “eu”, mas centraliza seu texto em 1ª pessoa, inclusive colocando seu nome no início e no final da carta.

Com relação à assinatura do nome próprio, que marcaria de forma incontestável a existência concreta de um *eu* singular, diferentemente de L3, L2 e L6 não assinam nominalmente suas cartas. L6 pretende-se explicitamente como anônima, recurso que manifesta uma “vontade” no sentido de diluir-se numa coletividade – a locutora assina com “*Beijos de Florianópolis*”; por outro lado, L6 diz “*Estou*” e em seguida “*nós temos*”, escondendo-se ou afirmando-se atrás do que Authier-Revuz (1985:92-3) chama de “imagem unificadora e ambígua do nós”. LG2 também usa esse “recurso” em dois momentos em seu texto ao dizer “*conhecemos*” e “*agente*”[*a gente*], embora a carta esteja predominantemente em primeira pessoa do singular. É como se houvesse um firme propósito de dizer *eu*, mas em determinados momentos esse *eu* se confundisse com a coletividade.

L2, apesar de não assinar a carta, marca sua fala através do pronome “eu” e de verbos flexionados em 1ª pes. sing., o que permite a identificação de um *eu* na fala de si mesma permeando o texto.

L5 apresenta seu nome completo e em destaque como primeira forma de dizer *eu*, infringindo a estrutura canônica do texto epistolar (destinatário no início/ remetente no

final), evidenciando um propósito de falar de si mesma como preponderante; o “para quem” é secundário – “importa que eu vou falar de mim mesma”.

Pela consideração das condições de enunciação, percebemos que, apesar da opacidade do *tu*, o G1 utiliza os elementos de que dispõe e constrói interlocutores imaginários, mas possíveis de concretizarem-se na situação enunciativa.

Em alguns casos, verificamos o recurso da antecipação de uma imagem positiva do(s) interlocutor(es), como nas cartas de L2. “*Queridos amigos de Santos*”, L3 “*Vocês meninos são muito gostosos de mais*” e L4 “*umas pessoas super bacana*”

L2 fez do *tu* um cúmplice, através de um dado comum: ambos conhecerem Santos – a ligação de L2 com a cidade contribuiu para que ela constituísse o *tu* em alguém que poderia restabelecer este vínculo dela com a cidade, pelo fornecimento de informações atualizadas.

Uma forma usada por quase todos os locutores do G1, para constituir o *tu*, foi a da indicação de um lugar a ser ocupado pelos interlocutores através dos questionamentos feitos; foi o caso de L2, L4, L5, L6 e L7. Se as locutoras do G1 lançaram questionamentos é porque visualizaram a existência de um *tu* que ocuparia aquele espaço através da atribuição de sentido às perguntas e conseqüente produção de respostas.

O questionamento funciona como uma forma de “passagem da palavra” para o *outro* (Authier-Revuz), o que se verificou na carta-resposta de LG2, tecida com base no já-dito pelas interlocutoras do G1 ou nas indicações do que deveria ser dito (perguntas).

Por outro ~~lado~~ para ocupar a posição sinalizada nas cartas do G1, LG2 necessariamente teve que, como diz Bakhtin (1929: 117), adaptar-se ao “contexto social imediato do ato de fala” para atribuir sentido ao dizer do G1 e poder realizar o que o autor chama de “compreensão responsiva”. Essa compreensão manifestou-se na medida em que LG2 não só respondeu perguntas diretas como também transformou comentários de locutoras do G1 em questionamentos e, ainda, emitiu juízo de valor ao dito por tais locutoras, distinguindo-as de “outras pessoas”.

E aqui é oportuno citar a reflexão que Guimarães (1995: 47) faz do conceito de enunciação. O autor retoma os estudos de Benveniste ao lembrar que

ele trata a questão do sujeito da linguagem, para ele sujeito da enunciação, como uma questão lingüística: a enunciação é uma relação do sujeito com a língua. O sujeito dela se apropria, pondo-a em funcionamento.

No entanto, Guimarães julga necessário para a Análise do Discurso acrescentar a questão da centralidade deste sujeito da enunciação

Não se trata de um sujeito psicológico, não se trata de um sujeito pragmático, por exemplo, mas trata-se de um sujeito que tem a capacidade de apropriar-se da língua e semantizar, e fazer significar.

Dessa forma, foi possível constatar que os locutores, neste caso do G1 e do G2, “apropriaram-se” da língua e “semantizaram”, isto é, através da interação verbal se enunciam como sujeitos de seu discurso.

CAPÍTULO III

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: EFEITO DA PRESENÇA DO OUTRO E DO OUTRO

Traduzir-se

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?*

(Ferreira Gullar)

Após ter explicitado como se deu a constituição do *corpus* (atividade de intercâmbio), ter investigado a ocupação das posições enunciativas (*eu/tu*) e constituição

dos sujeitos da pesquisa na interação verbal, passo à análise da constituição desses sujeitos pela interpelação feita pelo Outro (heterogeneidade constitutiva) e pelos outros (heterogeneidade mostrada).

1 IDEOLOGIA: FACA DE DOIS GUMES

O homem – ser social que é – sempre teve seu comportamento influenciado ou espelhado nos padrões (modelos) de seus pares.

Esses padrões compartilhados podem indicar, por um lado, que os indivíduos não vivem isolados e sua identidade se constrói na relação com os outros, na medida em que idéias, valores, formas de pensar e sentir o mundo são resultado do meio histórico-cultural e, por outro lado, indicam também que há um grupo que “dita” o que vai ser norma e outro que acata a “convenção”.

No que se refere ao primeiro aspecto, ideologia como construção de uma identidade de grupo, temos uma condição necessária para a existência humana. Não nos é possível pensar um indivíduo capaz de sobreviver sem um grupo / espaço de referência. As necessidades básicas levam os homens à busca de formas de sobrevivência que os colocam dentro de hierarquias: a profissão, a constituição de uma família, a valorização do estudo (ciência, conhecimento), só para citar algumas situações, instituídas ideologicamente, que se tornaram essenciais para que um indivíduo exista.

Não obstante, essas necessidades humanas não foram se constituindo arbitrariamente: há um grupo que predominantemente determina “o que é necessário” e um grupo que se submete e passa a acreditar nessa necessidade e a lutar para supri-la.

Assim, estabelecem-se relações de poder – alguns têm aquilo que muitos acreditam precisar. A cada dia que passa, são criadas novas necessidades e incutidas na consciência de um grande número de indivíduos, que acaba por submeter-se ao chefe, ao professor, ao vizinho, ao governo... no intuito de conseguir suprir essas “necessidades”, que podem ser coisas supérfluas como carro do ano, status, roupa de *griffe*.

O *modus operandi* para tanto é o trabalho: à proporção que aquelas aumentam, mais o indivíduo precisa trabalhar para conseguir sustentá-las. Dessa forma, quem tem o poder e o capital consegue cada vez mais subalternos que, na ânsia de ascender socialmente, aceitam a condição de submissão, o que só faz aumentar o capital daqueles poucos que estão no poder e têm uma enorme massa a seu serviço.

Sendo assim, vemos que a ideologia tem duas faces: por um lado constitui os indivíduos em sujeitos e por outro os assujeita, “induzindo-os” a assumir papéis sociais (lugares, posições) pré-determinados.

Procuro, a seguir, fazer uma “leitura” dos textos de Ricoeur e Althusser sobre a ideologia e suas faces ou formas de manifestação. Não me proponho a um questionamento ou crítica das idéias dos autores, nesse momento atendo-me a resenhar seus estudos acerca do fenômeno ideológico.

Ricoeur (1977: 67-72), procurando mostrar o fundamento da ideologia não só na concepção marxista da divisão de classes sociais e da existência da classe dominante, coloca o fenômeno ideológico, primeiramente, em uma acepção mais positiva: a da integração. Considerando que, dentro de um grupo, as ações são mutuamente orientadas e socialmente integradas, o autor defende que o fenômeno ideológico “Está ligado à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar” (p.68).

Essa imagem é o que permite uma identificação entre os membros de um grupo, é o que lhes confere uma identidade de parte do grupo. Se cada ato fosse sempre único e primeiro, ou seja, fundador, não havendo retomadas e reatualizações através de novas representações, os indivíduos estariam fadados ao isolamento. Não haveria, portanto, a caracterização da existência do grupo.

A ideologia é o que permite, através de sua disseminação e legitimação, que um grupo tenha história, possa ser reconhecido pela repetição que perpetua o ato fundador “para além do período de efervescência” (p.68). Na reencenação de um ato está a sua possibilidade de reconhecimento, de interpretação, de significação; cria-se, assim, a idéia de coesão em um grupo social.

Até aqui, falei da ideologia na sua função geral de interação; não obstante, não podemos desconsiderar a sua “função particular de dominação, que se vincula aos aspectos hierárquicos da organização social” (op. cit., p.71). É nessa função que o autor fala de “enclausuramento ideológico” ou “cegueira ideológica”, na medida em que é preciso delimitar um campo de interpretação do real e aí entram as relações de poder, de legitimação da autoridade e, por consequência, as relações de dominação (responsáveis pelo caráter de inércia da ideologia). Para Ricoeur “É quando o papel mediador da ideologia encontra o fenômeno da dominação que o caráter de distorção e de dissimulação da ideologia passa ao primeiro plano” (op. cit., p.72).

Pensar a ideologia na sua condição de representativa da classe dominante, que subjuga a(s) demais que reage(m) através do que Marx chama de luta de classes, é pensar no texto de Althusser, no qual o autor postula a existência dos aparelhos ideológicos de Estado.

Althusser (1980: 61-8), ao discutir a teoria do Estado, defende que há duas realidades: uma denominada na teoria marxista de aparelho de Estado – o qual compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões – que o autor passou a chamar “aparelho repressivo de Estado” (ARE) por funcionar predominantemente através da violência. À outra realidade, o autor denomina “aparelhos ideológicos do Estado” (AIE) os quais correspondem às instituições distintas e especializadas, tais como: as Igrejas, as escolas públicas e privadas, a família, o sistema político (os diferentes partidos políticos), os sindicatos, as associações culturais e esportivas, entre outros (p.62).

As distinções, marcadas pelo autor, entre o aparelho repressivo de Estado e os AIE começam pelo fato de que o primeiro consiste de um Aparelho repressivo de Estado enquanto os segundos constituem uma pluralidade. Outra diferença estaria no domínio público ou privado do aparelho repressivo de Estado e dos AIE respectivamente. Aquele “pertence inteiramente ao domínio público” (p.63); estes estão no domínio de instituições privadas que funcionam como AIE.

Não obstante a constatação de que ambos funcionam “tanto através da violência como através da ideologia” (p.64), a distinção fundamental está no fato de que o funcionamento do aparelho repressivo de Estado dá-se predominantemente pela repressão;

já o funcionamento dos AIE dá-se predominantemente pela ideologia. Essa característica é o que unifica os AIE, apesar de sua diversidade.

Por outro lado, convém ressaltar que a ideologia legitimada é a da classe dominante a qual, declaradamente ou através de alianças, tem à sua disposição também o ARE. Sendo assim, os AIE, embora sejam relativamente autônomos, podendo, inclusive, constituir-se no lugar da luta de classes, contraditoriamente acabam por garantir a reprodução das relações de produção (ou de exploração) na medida em que servem de arena para que a ideologia da classe dominante desenvolva o seu papel (p.68).

Os vários AIE coexistem, mas é possível verificarmos que, de acordo com as funções desempenhadas, há uma relação de dominação não cristalizada e transferível, alternável, dependendo dos interesses da classe dominante e das condições de cada AIE para viabilizar a realização desses interesses sob a égide, é claro, do ARE.

Historicamente, pode-se verificar, segundo Althusser (op. cit., p. 69-75), uma mudança nesse domínio. No período pré-capitalista, a igreja era o AIE dominante, desempenhando funções religiosas, escolares, informativas e culturais.

Após a Revolução Francesa, o AIE dominante passou a ser a Escola, com o apoio do AIE político que visava a “combater a Igreja e apossar-se de suas funções ideológicas” (p.70), garantindo a hegemonia política e ideológica, necessárias à reprodução das relações de produção ou de exploração capitalista. Sendo esse o fim para o qual concorrem todos os AIE.

No entanto, considerando a obrigatoriedade da frequência à escola, o longo período (em horas/dia, em dias/ano e em anos/vida) que as crianças são submetidas a aprendizagem institucionalizada, na opinião de Althusser, cabe à Escola “ensinar”

os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (p. 73).

A aparente neutralidade da escola a legitima e a torna universalmente aceita e indispensável, dissimulando os saberes e valores da ideologia da classe dominante,

inculcados maciçamente e com a aprovação da família que “autoriza” a escola para tal. Althusser sintetiza essa “transferência” de domínio ao concluir:

De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a família um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise (...) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família) como o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes (p. 75).

Refletindo sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia, Althusser apresenta duas teses (p.79-93):

Tese 1 “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência” (p.79).

Contrapondo-se à idéia de que as ideologias religiosa, moral, jurídica, política etc. são “concepções de mundo”, o autor esclarece que, “a menos que se viva uma dessas ideologias como a verdade”, essas concepções são ilusórias, não correspondendo à realidade. É na interpretação da representação imaginária do mundo feita por tais concepções que se encontra a realidade mesma desse mundo.

Respondendo ao próprio questionamento de “por que os homens “necessitam” dessa transposição imaginária de suas condições reais de existência, para “representar-se” suas condições de existência reais” (p.80), Althusser apresenta três respostas. Primeiro - voltando ao século XVIII, são encontrados padres e déspotas que apregoam uma “representação falseada do mundo” (p.80-81) com o fim de subjugar o povo, dominando sua imaginação.

Num segundo momento, o autor retoma Marx que aponta como causa, para essa “transposição e deformação imaginária das condições de existência reais dos homens”, “a alienação material que reina nas condições mesmas da existência dos homens” (p.81).

Como terceira possibilidade de resposta temos a declaração de que

não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os “homens” “se representam” na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica e portanto imaginária do mundo real. É nessa relação que está a “causa” que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real (p.81).

Resposta essa que o autor transforma em novo questionamento e passa à

Tese 2 “A ideologia tem uma existência material” (p.82).

Abandonando a idéia de que a ideologia tenha uma existência ideal, espiritual, Althusser retoma a tese de que é em um AIE e em suas práticas que a ideologia firma sua existência (material).

O comportamento prático de um indivíduo é regulamentado por determinadas práticas do AIE ao qual estão vinculadas as idéias que ele escolhe, enquanto sujeito consciente. Os atos materiais de um sujeito humano são, portanto, decorrentes de suas idéias, suas crenças e ao mesmo tempo são os responsáveis pela materialidade delas.

O sujeito portanto atua enquanto agente do seguinte sistema (enunciado em sua ordem de determinação real): a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença (p. 86).

Dessa formulação, depreende-se a noção de sujeito, enunciada pelo autor em duas teses simultâneas:

“1. - só há prática através de e sob uma ideologia

2. - só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (p.87)

Sobre a interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia, Althusser postula que há uma interdependência entre esta e aqueles

Dizemos: a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, – acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o

que a define) “constituir” indivíduos concretos em sujeitos. É nesse jogo de dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia, não sendo a ideologia mais do que o seu funcionamento nas formas materiais de existência desse mesmo funcionamento (p. 87).

A constituição simultânea e recíproca da ideologia e dos sujeitos pode ser constatada no mais simples ato de um indivíduo que ao reencontrar um velho amigo pergunta: “Você está me reconhecendo?” e o amigo responde: “É evidente”. Esse exemplo caracteriza um ritual material de reconhecimento ideológico através das evidências. Para o autor, o efeito ideológico elementar consiste em impor as evidências de modo que elas pareçam naturais como no processo de reconhecimento citado acima. O exemplo “evidencia” a (dupla) interpelação feita pelo amigo ao interrogar o outro, na medida em que o outro sentiu-se interpelado, constituiu-se em sujeito.

A interpelação do indivíduo em sujeito é um efeito ideológico que o constitui e se constitui simultaneamente fundindo-se num evento único. “A existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos em sujeitos são uma única e mesma coisa” (p. 91).

Considerando-se que a ideologia é eterna, encontramos então a fórmula de que “os indivíduos são sempre/já sujeitos” o que nos leva a uma pré-determinação ideológica que torna os indivíduos “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre” (p.92).

2 A IDEOLOGIA COMO MECANISMO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Após esta passagem pelos postulados de Ricoeur e Althusser, faz-se necessário, nesse momento, refletir sobre o fenômeno ideológico na re-significação discursiva de Orlandi (1996), autora filiada à linha de pesquisa na qual a presente pesquisa está engajada.

A ideologia aqui não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. O sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação (p. 48).

Nesse sentido, a autora associa-se ao que diz Althusser sobre o fato de a interpelação do indivíduo em sujeito ser um efeito ideológico, acrescentando que “o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável” (p.48).

Para a AD, o sujeito discursivo é um sujeito histórico e, portanto, ideológico: “sujeito e sentido são constituídos pela ordem significante na história. E o mecanismo de sua constituição é ideológico.” A ideologia é “definida pelo processo histórico-discursivo” (op. cit., p.115).

O sentido, dessa forma, não existe *a priori* por si só nem no conteúdo suposto das palavras; o que faz emergirem os sentidos é uma determinação histórica mobilizada pelo discurso em funcionamento. Segundo a autora,

O social para a AD não é correlato, ele é constitutivo. Isto é, não há uma correlação entre a estrutura da língua e a da sociedade, pois o que há é uma construção conjunta do social e do lingüístico. Melhor ainda, define-se o discurso como um objeto social cuja especificidade está em que sua materialidade é lingüística (1996: 27).

Relacionando a atribuição de sentidos à questão ideológica, Orlandi defende que

Se não nos ativermos aos conteúdos da linguagem, podemos procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, [...] interpelação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo “x” mas o mecanismo de produzi-lo (p. 65):

Tendo por orientação essa concepção de ideologia, passo à análise de textos/desenhos de dois meninos do Centro Sócio-educativo da ABSM (Lapa-RJ), na tentativa de uma aproximação com a força impulsora que faz com que X diga Y e não Z.

Para analisar o discurso dos informantes é necessário, antes de mais nada, situá-los historicamente para, então, podermos compreender o mecanismo ideológico que constitui esses sujeitos.

O Centro Sócio-educativo funciona como espaço de recepção e adaptação dos meninos e meninas de rua à instituição. Os “autores” dos textos estavam passando o dia no Centro e, ao final da tarde, voltariam para seus locais de origem (que pode ser a rua A, B ou C). Eles estão, portanto, alternando posições e espaços distintos: rua x instituição.

No texto ditado pelo Marcos (ver Anexo 11a), podemos ver essa alternância de mundos distintos e até contraditórios: ele desenha o “bonequinho da maldade” com uma arma na mão e pede que eu escreva “*Meu nome é Marcos e eu queria tanto fazer amizade com vocês*”. Ele pode fazer parte de um mundo que tem maldade⁵, mas, naquele momento, ele estava na posição de bom menino, em uma instituição de filosofia religiosa, desenvolvendo atividades sob a supervisão de uma operadora social religiosa (mesmo que temporariamente – após o lanche das 16h, ele volta supostamente para a rua) – é desse lugar que ele propõe fazer amizade com os interlocutores do G1. Marcos transita por “campos discursivos” (Maingueneau, 1993: 116-117) distintos.

Outro menino desenhou em uma folha um revólver e noutra um anjo em meio a nuvens e um céu ensolarado (ver Anexo 12a/b), o que caracteriza dois mundos: um da rua, cuja violência é uma realidade, e o outro, possivelmente pregado na instituição, de um “paraíso” no céu. Os muros altos e os portões vigiados do Centro Sócio-educativo na Lapa fazem a demarcação entre dois mundos distintos, de regras diferenciadas na sua constituição, na sua origem, mas semelhantes quanto à existência de sujeição. Esses meninos na rua vivem a sujeição às leis que lá imperam; a não sujeição a essas leis implica castigo, punição. Segundo um dos rapazes que vigiava o portão, que precisava ficar fechado, os meninos constantemente são procurados pela polícia, por traficantes da rua para prestarem contas de seus atos de desobediência ou contravenção às normas de fora do portão (v. Fig. 9).

⁵ Ele me relatou que, quando foi “tentar fazer a 4ª série”, a mãe o tirou da escola – Coisa de mundo do “bonequinho da maldade”?



Figura 9 – Fachada do Centro Sócio-Educativo/ABSM - Grupo 3 - etapa 1.

Assim, o Centro Sócio-educativo funciona como proteção quando os meninos e meninas transgridem as leis do outro lado (ver Fig. 10). No entanto, uma vez que se adentre a área (protegida) do Centro, é preciso adaptar-se às leis daquele espaço – essa sujeição os constitui e autoriza a falar como meninos que querem fazer amizade, que podem ser anjos e merecer um espaço confortável num céu ensolarado, cujas nuvens, para usar uma imagem de Rubem Braga na crônica *A outra noite*, parecem “colchões de sonhos”.

Não obstante, se observarmos a forma como esses meninos são tratados pela polícia e pela sociedade, percebemos que na rua só há lugar para o “bonequinho da maldade” – é só assim que eles são vistos e eliminados como na Chacina da Candelária (1993), no caso do Pixote, então tornam-se anjos mesmo que já não mais no nosso mundo de cidadãos preocupados com a ordem, mas no mundo da vida eterna, pregado/existente no discurso religioso.



Figura 10 – Pátio do Centro Sócio-Educativo/ABSM - Grupo 3 - etapa 1.

A ideologia assujeita tanto no mundo do “bem” quanto no mundo do “mal”, sendo que no mundo do bem os maus têm que ser eliminados. Uma vez que se ocupa a posição do mal, que se desgarra do rebanho “dócil e útil”, a única saída é a exclusão.

A imensa maioria dos sujeitos, envolta nesse sistema de interpelação, de submissão ao Sujeito, de reconhecimento universal e de garantia absoluta, caminha por si mesma, entregue a ideologia (concretizada nos AIE), segundo Althusser (1980)

Eles (os sujeitos) se inscrevem nas práticas governadas pelos rituais dos AIE. Eles “reconhecem” o estado de coisas existente (das Bestehende), que “as coisas são certamente assim e não de outro modo”, que é preciso obedecer a Deus, a sua consciência, ao padre, a de Gaulle, ao patrão, ao engenheiro, que é preciso “amar o próximo como a si mesmo”, etc (p.97).

Os “maus sujeitos” que não têm “clareza” desse funcionamento, aqueles que atentam contra esse estado de coisas, fazem intervir o aparelho (repressivo) do Estado –

quando a sutileza ideológica não funciona, entra em ação a força de coerção da violência, da repressão.

PEY (1995), em seu artigo “MORREU, ACABOU”, ao comentar a manchete do Jornal Folha de São Paulo (primeira quinzena de maio de 1995): “**Polícia mata 14 em favela do Rio**”, diz que “O número de mortes-dia de pessoas pobres e que vivem à margem dos direitos e deveres civis, no Brasil, excede em muito o de qualquer conflito armado ocorrendo no mundo, hoje” (p.243-244).

A autora lembra que o quadro das multidões marginais-pobres é composto pelos: sem-terra, sem-teto, sem-emprego, sem-salário, sem-família

(porque nunca a tiveram, como os meninos e meninas de rua, ou porque suas práticas sociais diluíram a célula social onde nasceram, tais como as prostitutas, muitos homossexuais, os grupos de mulheres com filhos, e outros) [...] ou seja, os milhares que se encontram sobrando da organização regular do Sistema (op. cit. p. 244).

Chamando a atenção para o fato de esses transgressores serem vistos pelas autoridades como uma ameaça à segurança da população, Pey cita autoridades públicas como o “Sr. Secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro” e o “Sr. Bispo do Estado do Rio de Janeiro” que seriam coniventes com o genocídio como solução: “**Fazê-los morrer para deixar-nos viver**, nós dóceis e úteis trabalhadores burgueses” (op. cit. p. 248). Essa seria a única forma de conter essa “ameaça” à sociedade, pois “Parece que apesar de todo esforço educativo dos meios de comunicação de massa, está havendo uma multidão resistente” que não acata “os hábitos, tradições, direitos e deveres da ordem burguesa”. Assim, para a autora, é preciso “uma desculpa, generalizadamente aceita pela opinião pública, para exercer controle sob [sic] áreas incontroláveis do corpo social, bem como praticar a punição exemplar sobre qualquer invenção de outra ordem” (op. cit., p. 246).

Aos exemplos já citados (14 mortos na favela do Rio, 6 meninos de rua assassinados na Candelária), podemos acrescentar, entre inúmeros outros, o caso do índio Pataxó, queimado vivo “por engano” em Brasília (abril/97), pois os cinco adolescentes que

atearam fogo pensaram que ele fosse um “mendigo” (Revista ISTOÉ, 1439-30/4/97). Essa prática está se tornando comum, coadunando-se ao que denunciou Pey em seu artigo

Talvez gostássemos que eles fossem indivíduos como nós, perfeitamente individualizados, catalogados, definitivamente classificados e ordenados, politicamente dóceis e economicamente úteis. Mas a maior parte deles não é assim. Muitos não possuem quase nada fixo ou definitivo: nome, endereço, sexo, talão de cheque, carteira de identidade, carteira de trabalho, horários e ocupações fixas (op. cit., p. 246).

Os meninos e meninas que estão na rua fazem parte dessa “legião” de diferentes, de contraventores, que teima em andar pela contra-mão das convenções impostas, burlando todo sistema organizado para a sujeição a uma organização social, cujos aspectos hierárquicos deixam claras as relações de poder, de legitimação da autoridade e, por consequência, as relações de dominação (Ricoeur, 1977: 71-72).

Agora, o que nós estamos vendo, ilustrado nos exemplos citados, vai além de uma coerção via Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser), é uma autorização explícita para que o Aparelho Repressivo de Estado (materializado na polícia, entre outros) exerça a violência e elimine esses “marginais” que perturbam a ordem à qual estamos harmoniosamente sujeitos e representam uma ameaça à manutenção dessa ordem.

Associado a isso, como se não bastasse a atuação da polícia e dos grupos de extermínio, constituídos para agirem a serviço do ARE, autorizados pelos AIE, o exemplo do homicídio do suposto mendigo em Brasília (índio Pataxó) mostra que o ARE está recebendo reforço daqueles que querem “fazer (a sua) justiça com as próprias mãos” em nome da ordem dominante.

3 A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA

Da Violência

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.

Mas ninguém diz violentas

As margens que o comprimem.

(Bertold Brecht)

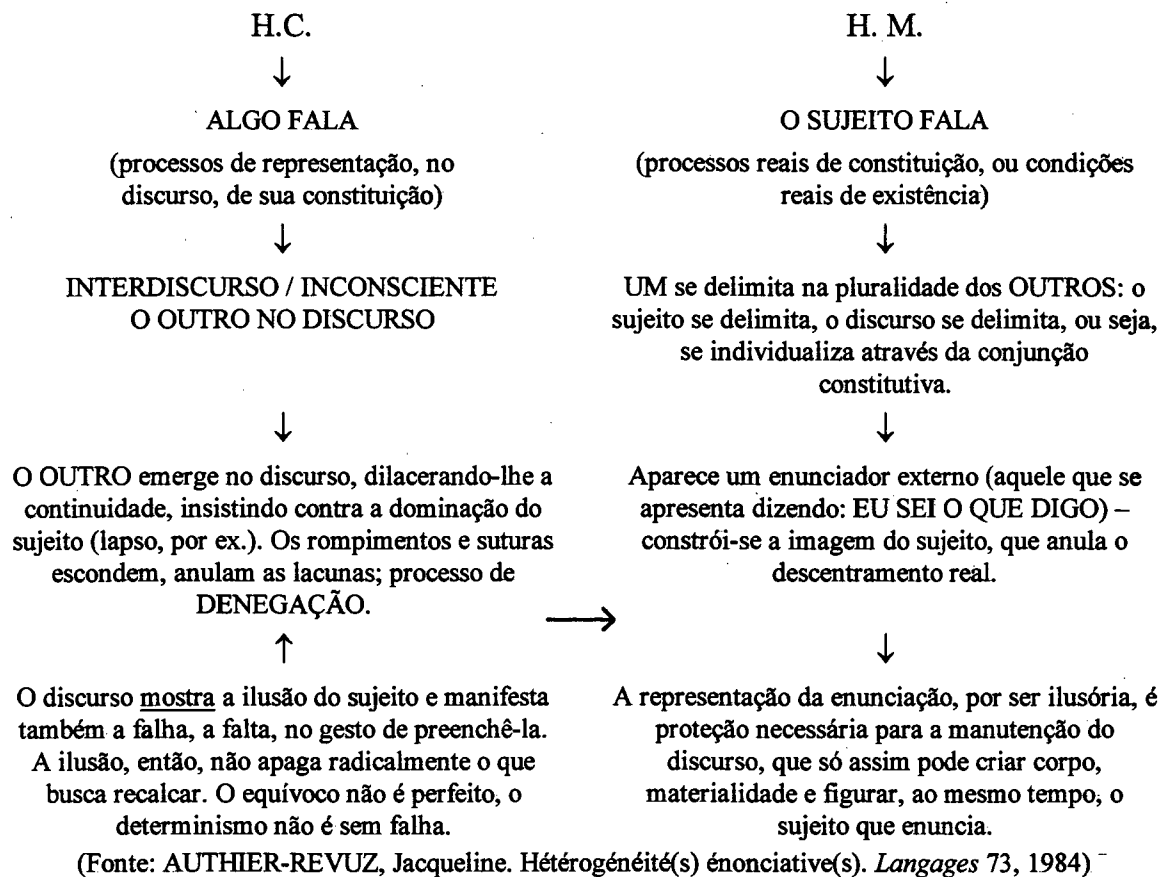
A questão da heterogeneidade mostrada e da heterogeneidade constitutiva, apresentada por AUTHIER (1990: 25-42 - 1984, no original francês) – ver esquema feito por Maria Marta Furlanetto, a seguir – é focalizada por Orlandi (1996: 74-75) e Maingueneau (1993) na perspectiva discursiva. Orlandi reserva-se o direito de não abordar a heterogeneidade no campo da psicanálise e da lingüística também considerados por Authier. Para esta “no campo da enunciação estão em jogo de maneira solidária esses dois planos distintos – mas não disjuntos – condições reais de existência de um discurso e da representação que dele se dá” (1990: 34-35). Para Orlandi (1996: 74), no campo discursivo “o outro é o interlocutor (efetivo ou virtual) e o Outro é a historicidade, concebida sob a forma de interdiscurso.” A autora defende que

Procedendo à distinção entre o outro e o Outro, como ela pode ser concebida em análise de discurso, podemos dizer que o autor, relativamente à injunção à interpretação, fica determinado: a) de um lado, pelo fato de que não pode dizer coisas que não têm sentido (a sua relação com o Outro, a memória do dizer) e b) deve dizer coisas que tenham um sentido para um interlocutor determinado (o outro, seja ele efetivo ou virtual).

*

HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DO DISCURSO
X
HETEROGENEIDADE MOSTRADA NO DISCURSO⁶

Duas ordens de realidade
(irredutíveis, mas solidárias)



3.1 Por trás do dizer, uma história: a heterogeneidade constitutiva

A importância de refletir sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, na opinião de Authier, está na “afirmação de que, **constitutivamente**, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do

⁶ Diagrama preparado pela Prof.^a Maria Marta Furlanetto, para uso em classe (Mestrado em Linguística Aplicada ao Português, UFSC, 1995)

inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a lingüística, esquecer” (p.29).

Maingueneau (1993), discorrendo sobre a formação discursiva ^{em} ~~no~~ nível constitutivo, ou seja, de seu inerente processo discursivo representado por um conjunto de redes associativas (interdiscurso), diz que

a toda formação discursiva é associada uma *memória discursiva*, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações. “Memória” não psicológica que é presumida pelo enunciado enquanto inscrito na história” (p. 115).

A AD, por preocupar-se com funcionamentos discursivos, considera a questão das relações entre campos discursivos diversos, com base em que “Em um dado momento, uma formação discursiva é associável a certos trajetos interdiscursivos e não a outros, e *isto faz parte integrante de sua especificidade*” (op. cit., p. 118).

O texto de Maingueneau é esclarecedor para o melhor entendimento da relação do interdiscurso com a heterogeneidade constitutiva

a identidade discursiva está construída na relação com o Outro. Não se distinguirá, pois, duas partes em um “espaço discursivo”, a saber, as formações discursivas por um lado, e suas relações por outro, mas entender-se-á que todos os elementos são retirados da interdiscursividade (op. cit. p. 119-120).

Mesmo que um discurso não traga explicitamente as marcas da heterogeneidade mostrada, sua identidade estará inscrita na sua relação com os discursos dos quais deriva

Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., *mas de um trabalho sobre outros discursos* (op. cit. p. 120).

Nesse sentido, procurarei fazer uma investida no interior de alguns textos dos informantes, buscando a “memória do dizer” que determina o sentido possível para o “dito” desses “autores”.

• **Análise de algumas cartas/desenhos do G1**

A carta da Fernanda (ver Anexo 13), além de seu nome e sua idade, traz uma relação de coisas que ela gosta de fazer: “*o curso de corte e costura aqui na casa da liberdade*”, localizando, primeiramente, uma ocupação “profissionalizante”; ela cita “*jogar vôlei*”, um esporte sinalizando para o lazer, depois se coloca como alguém que ajuda nos afazeres de casa: “*lava roupa*”, “*fazer comida e passar roupa da banho*”. É possível que, na expressão final, ela esteja se referindo a um irmão menor, pois, em seguida, ela diz que gosta “*muito de criança*”. Assim, ela se mostra como uma menina de 12 anos que já pensa em uma profissão, pratica um esporte e tem uma atuação cooperativa em casa. Ou seja, encaixa-se no estereótipo, aceito socialmente, da boa menina ideal. A colocação “*Eu foi a Rainha do Carnaval invantil deste ano*” reporta-nos para um já-dito que consagra o Rio de Janeiro como a cidade onde o carnaval é uma de suas marcas maiores – falar desse assunto faria sentido para os interlocutores do Rio e a aproximaria dos cariocas.

O carnaval foi também o elemento presente no texto do Tiago (ver Anexo 14), falando de algo que fizesse sentido para seus interlocutores: “*gosto muito de carnaval gostaria de passar um carnaval ai mas como meu sonho não é realizado gostaria que vocês me respondese esas perguntas como é o funcionamento das fantasias? E que mês vocês começam a fazer fantasia? Espero a resposta*”

Ele se constituiu como alguém que realmente gosta de carnaval e para quem estar no Rio durante o carnaval seria um sonho (de antemão frustrado), o qual poderia ser amenizado pelas informações sobre o assunto que seus interlocutores certamente, na opinião dele – que não se confirmou – saberiam dar.

Confirmando sua paixão pelo assunto, Tiago diz “*Eu gosto do pasarela nego querido onde fica nossa escola da liberdade*”, indicando (e desenhando) o local em Florianópolis onde se realiza o carnaval (Passarela do Samba “Nego Querido”) e (coincidentemente?) onde está localizada a “nossa escola da liberdade” – é impressão minha ou ele fundiu a escola com a passarela, manifestando um “gostar” associado?

Considero oportuno dizer que esse informante, em outros momentos também manifestou seu fascínio pelo carnaval. Num dos encontros da Oficina de Comunicação

(abril/96), em que a atividade proposta envolvia recortes de jornal, ele retirou, do jornal Diário Catarinense - fevereiro/96, fotos referentes a desfiles de escolas de samba e montou um pequeno álbum de quatro páginas, só com fotos de fantasias, carros alegóricos e reportagens sobre o carnaval. Depois exibiu orgulhoso seu trabalho para os colegas e para outros instrutores da Casa da Liberdade.

Quando soube que eu iria para o Rio de Janeiro, Tiago pediu que eu fosse até a Avenida Marquês de Sapucaí e tirasse fotos para ele, comprasse revistas que falassem do assunto... Durante a elaboração do material do intercâmbio, ele disse não ter interesse em escrever para Santos e o fez só para o Rio, local no qual viu maiores possibilidades de identificação com os interlocutores, pois lá seu discurso faria (mais) sentido.

Já Roberto (ver Anexo 15), além de identificar nome (completo), idade e série, declarou textualmente *“e eu estou muito feliz aqui com meus amigos na Casa da Liberdade. E aqui eu frequento todas as oficinas...”* É interessante notar que os dados são enumerados em seqüência, mostrando que são igualmente constitutivos do locutor. Eu chamo a atenção para os dois aspectos ligados à Casa da Liberdade que podem ser entendidos como justificando o que o faz feliz em tal lugar: os amigos (o grupo) e as oficinas (a ocupação/profissionalização), aliás, ele faz questão de indicar que frequenta todas, enumerando alguns exemplos.

Na sua carta fica clara a importância que a participação dele e dos interlocutores em projetos semelhantes tem como fator de identificação entre ambos; após citar algumas oficinas de que participa, Roberto solicita que os interlocutores informem que oficinas eles frequentam.

Gostaria de destacar, ainda, os elementos relacionados à cidade que ele selecionou para mandar como imagem de Florianópolis para os grupos 2 e 3:

“Aqui em Florianópolis você encontra a belíssima ponte Hercílio Luz, o estádio de futebol da Ressacada, muitos prédios, muitas avenidas, surfistas e o morro da Cruz.”

A ponte é o símbolo da cidade, faz parte do senso comum essa representação; já o estádio caracteriza uma preferência pessoal de um menino que tem 13 anos; a prática do surfe é uma das referências de Florianópolis tanto no contexto nacional quanto no

internacional – o que mostra que Roberto está situado com relação aos motivos turísticos de sua cidade; o Morro da Cruz é o local que permite a visão panorâmica da cidade, aliás o desenho feito por ele dá essa idéia de olhar panorâmico sobre a cidade, seus prédios e avenidas.

Interessante como Roberto nomeia a ponte, o estádio, o morro, além de ilustrá-los no desenho. Seria mais um recurso para dizer “isso realmente existe, faz parte do meu mundo que eu quero mostrar para vocês”?

Para fechar a carta, Roberto pede que seus interlocutores também façam um desenho, como ele fez, das coisas que significam para eles nas suas cidades e mandem para ele.

O recorte feito por Vilson (ver Anexo 16) já é mais específico, caracterizando uma particularidade da cultura local que é a pesca. Não tenho a informação de se ele é filho de pescadores ou vive entre eles, mas seu desenho mostra barcos de pesca típicos de determinadas regiões da ilha (por exemplo: da Barra da Lagoa).

Na sua ilustração, o menino que está jogando a rede e fisingando um peixe enorme está em um barco que tem o seu nome, podendo ser associado a ele. Seria uma tentativa de se mostrar “trabalhando”? Aqui o valor trabalho/recompensa transparece, pois o menino não está brincando, está realizando uma atividade produtiva e com sucesso – apesar de a rede ser pequena, o peixe é grande!

Willian (ver Anexo 17) – assim como Vilson – não falou explicitamente muito a seu respeito, disse apenas nome e idade (sugeridos por mim ao propor a atividade), preferindo desenhar a Casa da Liberdade, fazendo a indicação do “*auditório*”, “*refeitório*” e “*Brinquedoteca*”, possivelmente os lugares em que ele mais gosta de estar na casa e com os quais mais se identifica. O auditório é o local onde os participantes do projeto assistem à televisão e ouvem música/dançam após o almoço ou quando falta instrutor nas oficinas; o refeitório, além de ser – obviamente – onde eles fazem as refeições, é o local onde se desenvolveu a Oficina de Comunicação, ou seja, onde ele estava no momento da produção do texto; a brinquedoteca é o local onde eles brincam com joguinhos, montam quebra-cabeças, jogam cartas, fazem desenhos...

Apesar de ter sido sugerido um roteiro, os informantes do G1 constituíram-se em seus textos de maneira distinta, pois usaram elementos ligados a sua história (e não poderia ser diferente) para produzirem a imagem de si mesmos que gostariam que chegasse até os grupos 2 e 3.

A questão da ocupação (oficinas/trabalho), entretanto, aparece em quase todos os textos: para Fernanda, não só ligada à profissionalização mas também “às funções da mulher em uma casa”: lavar, cozinhar, passar...; Roberto, além de estudar na 7ª série, frequenta todas as oficinas da Casa da Liberdade; na ilustração de Vilson, a atividade da pesca parece ser o foco principal e único; Willian curiosamente ilustra os espaços da Casa da Liberdade, local onde se desenvolvem as oficinas ocupacionais/profissionalizantes, dá poucos dados dele, ocupando um espaço que era para falar de si mesmo com uma ilustração da “planta” da casa, tomando conta de toda a folha. Seria uma identificação inconsciente de si próprio com a casa?

Tiago já se mostra mais ligado ao tema do carnaval, não manifestando preocupação com as ocupações reconhecidamente vinculadas ao trabalho. Mas, certamente, ocupar-se com atividades que privilegiassem esse gosto pessoal seria uma forma de unir “o útil ao agradável” para ele.

A Casa da Liberdade aparece em todos os textos, ou ligada às ocupações ou como “lugar de estar e ser”; assim, vemos que os informantes já assimilaram a instituição como parte de suas vidas (parte de si mesmos). É como se fazer parte da instituição lhes assegurasse um lugar a partir do qual podem falar.

- **Análise de algumas cartas e desenhos do G3**

O Menino

*Uma pipa
erguia o menino
que ria da vida
lá embaixo

descer?
Só quando o tempo
romper o fio
para ele cair
leve
dançante
como uma folha de outono*

(Cláudio Schuster, *Crime Perfeito*)

No Rio de Janeiro, principalmente na Etapa 3 (Casa da Rua Sílvia Romero), a maioria dos meninos preferiu desenhar a escrever cartas, o que pode ser associado ao não domínio da modalidade escrita, pois eles têm idade entre 11 e 13 anos e apenas um deles disse estar na primeira série, mas, pelo (pouco) que escreveram, percebe-se que têm dificuldades na produção de texto escrito.

Ao analisar o texto do Valdecir (ver Anexo 18), pude observar que o texto apresenta “problemas” de ortografia e de construção; entretanto não me parece que ele tenha escrito o que lhe parecia mais fácil, mas fez a indicação de algumas referências suas e da cidade. Valdecir começa identificando a casa de onde fala, depois coloca seu nome e idade, sinaliza o Pão de Açúcar na Urca (o qual está representado em seu desenho) e fala de “seus” cursos: marcenaria, bijuteria e empalhado de cadeira. Apesar da pouca familiaridade com a escrita padrão, ele faz questão de identificar-se através da Casa em que mora, dos cursos que faz e de um dos maiores motivos de orgulho para os cariocas: o Pão de Açúcar, além, é claro, de dizer nome e idade (que foram sugeridos por mim).

Nos desenhos feitos pelos meninos da Casa (moradia) da Rua Sílvia Romero, há uma temática que se repete: a figuração de uma casa.

Fábio (ver Anexo 19) desenha uma casa colorida com detalhes, uma árvore também colorida e, do lado de fora da casa, a imagem de um rosto feminino (todo riscado a lápis) flutuando no ar como uma sombra.

Damião e Leandro (ver Anexos 20 e 21, respectivamente) fazem apenas contornos de casas, sem portas, sem janelas...

Marcos (ver Anexo 22) desenha um prédio alto e do lado de fora um menino encostado embaixo de uma árvore.

Cleiton (ver Anexo 23) representa uma casa, de cuja chaminé está saindo fumaça, em meio a uma paisagem bucólica: árvores verdejantes, pássaro cantando, céu ensolarado...

A casa de Maurício (ver Anexo 24) fica à beira de uma estrada enorme e movimentada, do lado de fora, um menino empina pipas. Segundo uma operadora social, a ilustração é autobiográfica, pois ele já morou à beira de uma rodovia bastante movimentada.

Vania, Marcos e Daniel (ver Anexos 25, 11b e 26, respectivamente), do Centro Sócio-educativo (Etapa 1), também desenharam casas, sendo que Marcos tira o desenho de uma caixa de lápis de cor e pede que eu escreva "*A casinha da Bruxa Encantada*". Quem seria a bruxa encantada dona da casinha?

Dentre as dez meninas da Casa da Av. Vicente de Carvalho (Etapa 2), cinco desenharam casas, algumas como forma de fechamento do texto escrito (ver Anexo 27, por exemplo).

Dadas as condições, o G3 é composto basicamente por crianças e adolescentes que saíram das ruas e moram nos abrigos/moradia da ABSM (alguns ainda estão na rua – Etapa 1), parece que a marca maior de seu dizer – de sua constituição, presente nos desenhos – é justamente a daquilo que lhes falta, é a manifestação do desejo de ter. E, aqui, eu faço minhas as palavras de Authier-Revuz (1994:254-255)

Aquém da radicalidade destas "respostas" à ferida da falta do dizer - o sonho do dizer sem falta, o silêncio do não-dizer, a escritura como adesão à ferida do dizer - abre-se o campo da *negociação* cotidiana dos enunciadores em seu dizer - suas falas, seus escritos mais diversos - com esta falta que o afeta, campo em que se desdobra através de múltiplas figuras, uma outra resposta que consiste em *acompanhar o dizer* pelo dizer *de sua falta*.

A carta da Mariana (G3-etapa 2, ver Anexo 28) traz como elemento fundamental de sua constituição (identificação), enquanto ser do mundo, a questão do trabalho, seguida da escolarização e das oficinas. Indissociados das oficinas, aparecem “*muitas colegas e muitos amigos*”.

Um elemento novo surge nesta carta: a relação com a família¹, ou a necessidade de dizer que tem uma família, mesmo que não conviva com ela durante a semana “*eu vou para casa todos fins de semana para visitar minhas famílias*”. Outro dado que aparece na constituição da imagem da Mariana para o G1 é a informação de que ela tem um namorado que “*cora [mora] numa casa de meninos me niterói*”; além de ter uma moradia fixa, seu namorado tem uma profissão “*ele trabalha fazendo usos [ursos] para vender pra fora*”.

A Mariana tem 14 anos e seu mundo já apresenta características de um mundo adulto: trabalho, namoro, uma relação aparentemente definida com a família distante. Ao contrário da maioria das meninas, ela não falou de suas características físicas (nem do namorado), deixando claro, na hora de falar de si, que seus valores e interesses são outros, mais maduros.

- **Análise de algumas cartas do G2 (etapa 1)**

*Se procurar bem você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida
mas a poesia (inexplicável) da vida*

(Carlos Drummond de Andrade)

A questão da descrição física, não presente na carta da Mariana, aparece na maioria das cartas das meninas do G2, após o nome e a idade, evidenciando a preocupação com a valorização da aparência; uma manifestação de auto-estima, provavelmente incentivada pelos operadores sociais. Um psicólogo que faz parte do Projeto me informou que é feito um trabalho de recuperação da auto-estima – as meninas fizeram questão de me mostrar um “book” com fotos de estúdio.

O Projeto Meninas de Santos, que desenvolve oficinas na Casa do Trem, é citado por praticamente todas, em alguns casos com uma afetividade explícita, como nos exemplos abaixo:

a) Ana Carolina (ver Anexo 29)

“Venho sempre aqui na Casa do Trem e adoro tudo o que tem aqui, as moças que trabalham aqui, as coisas que nós fazemos também, artesanato, cabelereiro, manicure, oficina de sexologia.

Aqui nós fazemos muitas amizades, temos colegas de montão”

b) Michele, na seqüência da descrição física (ver Anexo 30)

“... meus olhos são castanhos e sempre frequento o projeto meninas de Santos e adoro tudo que nós fazemos. Fiz vários colegas e espero fazer muito mais.”

c) Carla (ver Anexo 31)

“Aqui na casa do trem a gente faz muitas atividades são: artesanato (...) o que eu mais gosto de fazer é pinturas, vou fazer datilografia”

d) Elaine (ver Anexo 32)

“Eu tenho 13 anos eu só do projeto meninas de Santos.”

“Eu participo de um monte de coisas

Participo do projeto, jogo futebol, corto cabelo etc...”

Fica evidente que ser do Projeto é uma característica a mais como a idade, cor dos olhos...

Fazer parte do Projeto foi o ponto determinante para a escolha das informantes, mas me parece que a relação delas com a instituição é mais do que um simples dado comum entre os três grupos – é o dado que as constitui como seres situados no mundo, é o espaço de referência que lhes possibilita um lugar a partir do qual podem falar de si. A construção da identidade dá-se na e através da instituição. É onde elas se significam, têm funções ou aprendem funções profissionais, discutem sua sexualidade, sua existência... Deixam de ser seres perdidos no caos das ruas que, aos olhos da sociedade, é totalmente opaco – e ganham um lugar autorizado de visibilidade reconhecida: a instituição.

A identificação eu/tu como coletividade – já sinalizada no Capítulo II e a ser trabalhada no Capítulo III na carta da Cláudia (ver Anexo 33) – também aparece na carta da Mariana *“eu respondi para todos!”* e nas cartas das meninas do G2:

a) Ana Carolina (ver Anexo 29)

“Colegas de Florianópolis”

“gostaria muito de conhecer vocês, espero um dia poder visitar vocês.

Adorei a cidade de vocês, pena poder só conhecer por fotos.

Vocês são muito simpáticos.”

b) Michelle (ver Anexo 30)

“adoraria conhecer voceis. Achei as cartinha muito legais.

Espero conhecê-los.”

c) Carla (ver Anexo 31)

“estol a fim de conhecer os meninos da Casa da liberdade e as meninas também.”

“olha eu achei muito bonitinho todos os meninos daí mais o que eu mais gostei foi, do Michel, Roberto, Vagner. Um beijo para esses tres e queria que voceis mandassem mais correspondencia as menina tambem mandam”

d) Elaine (texto rascunho, ver Anexo 32a)

“Eu vi as fotos e achei muito bonitos.

E as meninas tem cara de ser muito simpáticas.”

“Michel eu te achei muito bonito.

Gostaria de um dia poder te conhecer.

Um beijo para todos”

d) Elaine (texto definitivo, ver Anexo 32b)

“Michel eu te achei muito bonito”

Eu vi a foto e achei vozes muitos bonito.

E as meninas tem cara de ser muito simpáticas.”

“Gostaria de um dia poder conhecer vozes pessoalmente

Um beijo

para todos”

As cartas da Carla e da Elaine marcam duas direções diferentes: é como se houvesse uma investida dos sujeitos no sentido de dirigirem-se a destinatários específicos e, num segundo momento, uma “consciência de identidade no/atraves do grupo” inconscientemente(?) “corrigisse” a direção, voltando o discurso para a coletividade.

O G1 só poderia dirigir-se aos grupos 2 e 3 como um todo; a distinção possível seria entre meninos e meninas, mas a maioria tomou como destinatário (por sugestão minha) a coletividade “*Colegas de Santos*”, “*Pessoal do Rio*”.

Já os interlocutores dos grupos 2 e 3 poderiam, dadas as condições, responder para destinatários específicos e parece que houve tentativas nessa direção: cartas da Cláudia, Carla, Elaine...

Embora a família ainda seja uma imagem forte na vida desses informantes (exemplo: carta da Mariana), podemos perceber que o grupo constitui-se na sua referência maior (e os constitui). Essa “ruptura” com o socialmente instituído (a família – o individual como referência fundamental) emerge nos exemplos analisados acima.

E, aqui, vale lembrar que os informantes do G1 têm uma convivência mais regular/efetiva com a família (a instituição é o local onde permanecem apenas um turno); já os informantes dos grupos 2 e 3 têm uma convivência menor ou inexistente.

O discurso da sociedade, e por conseguinte o da instituição, pertence ao campo discursivo do que atualmente se convencionou chamar “politicamente correto”, ou seja, ideologicamente determinado por uma sociedade preocupada com “a [velha] moral e os bons costumes”.

À instituição cabe a tarefa de reintegrar esses sujeitos na sociedade, segundo os padrões e valores vigentes nesta sociedade. Uma vez que o mundo da rua, longe da família e da escola, faz parte de um outro campo discursivo no qual as referências são difusas, a reaproximação dos valores da sociedade, através da instituição, faz surgirem outras referências – como o grupo (v. Fig. 11), a instituição (material: Casa da Liberdade, Casa do Trem...), as oficinas... em lugar da família, da casa e da escola convencionais.



Figura 11 – Oração antes do almoço/Núcleo Av. Vicente de Carvalho - G3 - etapa 2.

3.2 “Eu sou o centro do meu dizer”: a heterogeneidade mostrada

Na heterogeneidade mostrada, retomariamos a figura do sujeito senhor de seu discurso, que centraliza seu dizer, tem controle sobre ele (Benveniste); o que Authier denomina “figura do enunciador utilizador e dono de seu pensamento”, “juiz, comentador... de seu próprio dizer” – “eu sei como eu falo, como utilizo as palavras” (1990: 32). Essa ilusão necessária é uma “estratégia de proteção para si próprio e para seu discurso face à ameaça incontornável da heterogeneidade constitutiva” (op. cit. p. 39). Esse enunciador seria a figura que seleciona o que vai fazer parte daquele discurso – “O SUJEITO FALA”.

Para Orlandi, (1996: 72), quando um sujeito produz sua fala tem a ilusão de que aquele discurso é seu porque faz silenciar as muitas vozes que o constituem.

Esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível. Dessa ilusão resulta o movimento da

identidade e o movimento dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos.

Não obstante a constatação de que esta consciência, esta intencionalidade têm sua parte de ilusão, essa forma de constituição do sujeito deixa marcas evidentes no discurso; é possível localizar as rupturas “feitas pelo autor” para introduzir o dizer do outro no seu texto.

Embora, para AUTHIER (1990: 25), as marcas da heterogeneidade mostrada sejam apontadas como inscrição do “outro na seqüência do discurso” nas seguintes modalidades: “discurso direto, aspas, formas de retoque ou glosa, discurso indireto livre, ironia”, na presente análise sinalizamos para a presença localizável do outro como heterogeneidade mostrada.

Nesse sentido, os exemplos de passagem da palavra, evidenciados no capítulo II, na medida em que são assimilados pelos interlocutores, podem ser vistos como formas de heterogeneidade mostrada pela sua construção baseada na existência (real ou virtual) do outro.

A carta-resposta da Cláudia (ver Anexo 33) para o José Carlos (G1) (ver Anexo 34) é um bom exemplo de adesão da locutora às alocações de um terceiro, ao abrir seu texto com uma informação que eu lhe dera, Cláudia transfere textualmente (e nominalmente) a responsabilidade do que está dizendo a mim:

“Olhá a Nara me falou que você gosta de poesias.”

Devido às circunstâncias, ela não conhecia JC, não estava falando pessoalmente com ele e não tinha uma amostra concreta (poemas que ele mandasse, por exemplo) nem uma declaração dele sobre o assunto, Cláudia precisava apoiar-se em algo de fora para dar autoridade ao seu dizer.

Ao mesmo tempo em que se isenta da responsabilidade sobre aquela asserção, em função de sua história pessoal⁷, ela “vê” naquele dado um elo que pode ligá-la ao seu

7 Cláudia escreve poesias, fez questão de mandar o poema “A verdadeira mulher” (ver Anexo 35), que fora premiado em concurso promovido pela PMS.

interlocutor, o que se verifica na sua colocação: *“Bom eu também gosto”*. Partindo desse dado comum, ambos gostarem de poesias, o que ela dissesse faria mais sentido para ele.

O lugar de onde Cláudia fala fica bastante evidente também na informação que ela dá como motivo para dizer que não podia ir a Florianópolis:

“Um dia espero ir ai...”

Isso é só uma questão de tempo, pois estou me dedicando a um concurso de poesias”

Além de reforçar a posição de C, no que se refere à sua ligação com a poesia, esse fragmento traz a fala de JC (apesar de ter colocado o nome de alguns amigos, a carta foi escrita por ele) como fonte, ponto de partida

“na casa do Liberdade e muito legal e gosto muito e digo se voces venher um dia não vom searepender vom ser bem tradas”

Conforme já foi dito, estou considerando marcas da heterogeneidade mostrada a presença localizável do discurso do outro no texto do locutor, nas situações em que as respostas são feitas com base em declarações (e perguntas diretas ou indiretas) das cartas dos locutores do G1.

Nesse sentido, outro fragmento da carta de C também marca a presença do outro; após relacionar algumas atividades das quais participa, ela diz: *“... e graças a deus eu não mexo com drogas.”*, uma referência ao texto de JC onde consta:

“minha mensaje é curta a vida pois a vida é curta viva sem dogros pois ela pode matar antes de mais nada diga não e venha abrir seu coração.”

O texto de JC, por sua vez, é atravessado por um dizer de outro (enunciador genérico), **Dizer não às drogas é um ato de liberdade e inteligência**, que consta de alguns adesivos de campanhas anti-drogas.

Maingueneau, ao discutir a heterogeneidade enunciativa, chama atenção para o fato de que não só é possível haver diversos sujeitos presentes num enunciado, como também níveis distintos construídos pelo locutor no interior de seu discurso que podem

caracterizar um texto como heterogêneo “o dito é constantemente atravessável por um *metadiscorso* mais ou menos visível que manifesta um trabalho de ajustamento dos termos a um código de referência” (1993: 93).

O autor aponta algumas manifestações do metadiscorso, ressaltando que há uma oscilação entre a concepção mais estreita, próxima da metalinguagem e a concepção mais ampla (Ducrot) de que o tempo todo estamos falando de nossa fala.

Considerando a “diversidade das estruturas lingüísticas” que contribuem para este metadiscorso, o autor salienta que tentar classificar tais ocorrências tem um objetivo funcional, não se propondo, entretanto, à exaustividade.

Assim, sinalizo aqui algumas glosas presentes no texto de C:

a) *“gostaria muito que você se corresponde-se comigo.*

Bom Não só você como todo mundo.”

Nesse fragmento, parece que C quer deixar claro que está usando “você” em sentido metonímico (a parte pelo todo) ou ao menos não exclusivo; ela efetua uma autocorreção no sentido de incluir todo o G1 como destinatário.

b) *“Olha não tenho referências [preferências] por ninguém, ou seria por meninas e meninos.*

Gostaria que todos le-se e se correspondesse comigo”

Com “objetivos” semelhantes aos de a), em b) Cláudia trabalha novamente sobre seu próprio discurso, delimitando-o, restringindo (ou expandindo?) seu significado. Como se não bastasse dizer que quer se corresponder com “todo mundo”, ela salienta que não tem “preferências por ninguém”, frisando que por “ninguém” entenda-se “meninas e meninos”, metalingüisticamente falando. E, ainda, para sintetizar, ela usa “todos”, dirimindo qualquer dúvida que pudesse pousar sobre com quem ela gostaria de se corresponder.

Neste caso, o metadiscorso pode ser classificado, segundo Maingueneau (1993), tanto como na função de *“autocorriger-se”*: (ela usa “ou seria” em lugar do exemplo “ou melhor” dado pelo autor), como também poderia ser classificado como *“corrigir*

antecipadamente” um possível erro de interpretação: “no sentido x da palavra”, “em todos os sentidos da palavra” (p.94) e eu acrescentaria “usar X querendo dizer Y”.

c) “*Sem mais nada a dizer vou terminando*”

A locutora considera necessário marcar metalingüisticamente a finitude (concreta) de seu dizer.

Para além da impressão de redundância das ocorrências metadiscursivas da a) e b), vale lembrar o que diz Maingueneau sobre a motivação para efetuar inserções desse tipo sobre o próprio discurso “uma operação metadiscursiva inscreve-se em uma interação rigorosa, reajustando a enunciação em função de coerções imediatas ou gerais, não sendo, em nenhum caso, gratuita” (1993: 94).

Algo fez com que Cláudia sentisse necessidade de deixar claro em seu texto quem eram os destinatários com os quais ela estava interagindo; assim, ela retorna ao outro de si mesma (que já escrevera) e ajusta o dizer.

Nesse momento, entendo que seja necessário refletir sobre as (não) fronteiras entre a heterogeneidade mostrada e a constitutiva, pois que as marcas evidentes (mostradas) no discurso resultam da interferência de um Outro que intervém e determina o dizer da locutora, caracterizando o metadiscorso também como sujeição (ou assujeitamento) a uma posição ocupada.

A relevância das delimitações de sentido, manifestas no discurso de Cláudia, remetem a uma questão que é constitutiva: a identidade dos interlocutores de forma plural. As declarações de C “*gostaria muito que você se corresponde-se comigo*” e “*Gostaria que todos le-se e se correspondesse comigo*” não são contraditórias, mas marcam duas direções diferentes no seu discurso (assemelhando-se ao que acontece nas cartas de Carla e Elaine (G2-etapa 1): há um locutor dirigindo-se claramente a um interlocutor que é específico (e identificando-se em primeira pessoa), mas há também uma “consciência de identidade no grupo” que faz com que Cláudia corrija seu discurso e se dirija a todos, inclusive despedindo-se na forma de eu-coletivo “*Um super abraço do Projeto Meninas de Santos*” e, em seguida, voltando para o eu-singular “*Ass: Kacau ou Claudinha*”

4 O Outro do eu / o eu dos outros

Com base nas reflexões feitas neste capítulo, discorro agora sobre algumas “impressões” (ilusões?) minhas. Resumidamente, eu diria que o outro e os outros parecem constituir dois lados de uma mesma moeda.

De um lado, o discurso desses meninos e meninas é atravessado por uma “memória do dizer” que demarca (classifica) espaços sociais de constituição possível. Assim, percebo que vincular-se a uma ocupação é fugir do estigma de “marginal” e colocar-se num outro campo discursivo. Na medida em que eles participam desses projetos, freqüentam oficinas e (até?) trabalham, passam a ser vistos como pessoas úteis, “iguais” às demais que vivem com a família, dentro de uma estrutura reconhecida, aceita.

O fato de estudar também as aproxima do socialmente instituído, daí a importância de dizer “eu estudo na escola X”, “eu trabalho no lugar X”, “eu faço oficina de...”, “sou formada em ...(tal oficina)”. E a instituição é o espaço que viabiliza essa condição de ser, de se constituir em alguém aceito, em alguém que passa a existir sob a sua égide (e dominação).

A exclusão/punição da sociedade (através dos AIE - principalmente a escola, do ARE ou das “próprias mãos”) é uma coerção que coloca tais instituições (a Casa da Liberdade, a PMS, a ABSM) como as alternativas para ascender, para sair da “marginalidade”.

Esses meninos e meninas “não podem” continuar fora da família, da escola, de qualquer referência que os ligue com o mundo dos “normais”, sob pena de serem perseguidos (literalmente) ou simplesmente deixarem de existir devido à falta de um vínculo (AIE) que lhes dê identidade – essa coerção faz parte do mecanismo que impulsiona o dito por estes sujeitos.

De outro lado, as rupturas manifestadas pelo sujeito em virtude da “entrada” de outros em seu discurso caracterizam a heterogeneidade mostrada que, dessa forma, segundo Authier (1990: 39), protege a si próprio e ao seu discurso da ameaça do “grande Outro”. Entretanto, Maingueneau, também defensor deste ponto de vista, ao falar da ilusão

discursiva do sujeito, parece se contradizer ao apresentar o seguinte posicionamento explícito

Através de seu poder metadiscursivo, o sujeito denega o lugar que lhe destina a formação discursiva em que se constitui: em lugar de receber sua identidade deste discurso, ele parece constituir-la, ao tomar distância, instaurando as fronteiras pertinentes (1993: 95)

O autor estaria deixando transparecer a existência de um sujeito que quebra o invólucro do assujeitamento constitutivo, apodera-se de seu discurso, irrompendo por uma fenda em meio à cadeia (ou provocando uma ruptura nessa cadeia) de tentáculos do outro?

CAPÍTULO IV

DIZER E NÃO-DIZER / SER E NÃO-SER

Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.

(Gnerre, Linguagem, escrita e poder.)

Após trabalhar a constituição dos sujeitos em nível enunciativo – ocupação de posições de dizer, e em nível discursivo – mecanismo que impulsiona o dizer, entendo seja necessária uma reflexão sobre a própria atividade que viabilizou o presente estudo: o intercâmbio.

Inicialmente, eu pretendia fazer uma contraposição entre as práticas enunciativas desenvolvidas na escola e as manifestadas em situações dialógicas efetivas. Como não coletei amostras de discurso de informantes na escola para estabelecer a contrapartida entre os dados/resultados de que disponho e os produzidos no meio escolar, faço uma (re)leitura de discussões de alguns autores sobre as práticas instituídas (institucionalizadas) pela escola, contrapondo especialmente a metodologia expositiva e a construção de conhecimento via interação.

1 A ESCOLA COMO LUGAR DE NÃO-DIZER

Para introduzir a discussão da escola como lugar de não-dizer, apreciei as reflexões de Vasconcellos (1995) sobre a persistente metodologia expositiva, ainda adotada nas escolas, como um resquício/ranço que se constitui num obstáculo ao avanço em direção à construção do conhecimento, neste espaço que, para o autor, configura-se numa forma privilegiada de acesso à cultura. (p. 12)

Traçando um panorama da problemática ligada à metodologia tradicional de ensino, o autor diz que

O problema metodológico não é problema de uma escola, curso ou professor; ao contrário, é um problema que perpassa todo o sistema educacional, uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo, desvinculado da vida. Em outros tempos, esse tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações.

O mundo mudou. A escola tem que mudar! (p.13)

Vasconcellos fala das “pseudo-superações”, manifestações camufladas da aula tradicional maquiadas de boas intenções, mas sem efeito modificador real para a aprendizagem. É o caso, segundo o autor (p. 18), de substituir a exposição do professor pela exposição de um vídeo ou exposição de um aluno; disposição das cadeiras em círculo, mas continuando a aula centralizada no professor...

Tais tentativas não viabilizam a construção do conhecimento através da interação, da participação ativa do aluno, sustentam a mesma relação tradicional: alguém ensina o que os outros precisam aprender. Não garantindo, portanto, o sucesso na aprendizagem, pois

O problema da metodologia expositiva, *do ponto de vista pedagógico*, é seu *alto risco de não aprendizagem*, em função do *baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade* (o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo) (Vasconcellos, op. cit., p. 22).

Como foi visto na capítulo II, é através da interação que os indivíduos se significam e atribuem sentido ao mundo que os cerca; quando este processo não ocorre, o aprendizado não é efetivo – no máximo os alunos exercitam a habilidade de decorar.

Ao discutir a permanência da metodologia expositiva tradicional, Vasconcellos (op. cit. p. 23-34) aponta como um dos fatores para a manutenção dessa forma de ensinar a “Legitimação social”, ou seja, se o professor consegue “manter a disciplina e dar os conteúdos”, ele estará cumprindo sua função, portanto, não haverá questionamentos à sua prática nem à escola como um todo. Esse pensamento deriva da caracterização da escola como Aparelho Ideológico de Estado, detentor do saber e do disciplinamento, inquestionável na sua posição de transmissor do conhecimento.

A “Legitimação pela avaliação” (op. cit., p. 24) é outro fator sinalizado pelo autor para perpetuar práticas tradicionais na escola. Nas provas, o aluno deve devolver ao professor exatamente aquilo que o “mestre” ensinou. Por mais que queira acrescentar conhecimentos associativos, derivados de sua vivência, o aluno raramente se arrisca, pois sua resposta pode ser considerada “errada” – o que acarretaria prejuízos na nota. Como a aprovação depende do retorno dado pelos alunos àquilo que foi “ensinado em aula”, não lhes restam alternativas senão serem também perpetuadores dessas práticas.

Como a escola está estruturada para atender às exigências da classe dominante - prova disso é a adoção da norma culta como padrão -, o aluno, geralmente pertencente à classe pobre, que não se adapta à metodologia ou ao tipo de avaliação, será excluído⁸, recaindo sobre ele a responsabilidade pelo fracasso. No entanto, o que acontece, como alerta Vasconcellos (op. cit., p. 27-28), é uma falta de adaptação da escola à realidade do aluno. Este aluno não aprende porque os conteúdos não fazem sentido para ele.

Assim, em muitos casos, estabelece-se um jogo de faz-de-conta: o professor faz-de-conta que ensina – às vezes até acredita que ensina – e o aluno faz-de-conta que aprende, pois reproduz na prova tudo o que o professor “ensinou”. Só que nem todos conseguem fazer esse jogo, afinal não se faz de conta que se usa a linguagem e se os conteúdos “ensinados” não fazem sentido para o aluno, não servirão para mais nada além de completar as questões da prova. Isso se o aluno conseguir decorar, porque o mais comum é que ele “erre”, seja reprovado pela não aprendizagem. E, aqui, é oportuno citar a posição

⁸ “Enquanto na rede privada o índice de reprovação na 1ª série do 1º grau é de 5%, na rede pública este índice chega a 50%, cf. Maria Laura P. B. FRANCO, “Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional”, in *Cadernos de Pesquisa* (74). São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1990, p. 63” (apud Vasconcellos, op. cit. p. 27)

de Orlandi sobre a noção de erro, associada a impossibilidade de fazer uso daquele conhecimento pela falta de atribuição de sentido a ele:

a noção de erro tem muito a ver com o caráter informativo da linguagem, quando ele é absolutizado. Essa noção de erro deriva das concepções de linguagem que caracterizam, tal como a transformacional, uma competência lingüística completamente apartada das condições de uso.

Nossa perspectiva é a que privilegia o uso, de tal forma que, para nós, *um texto é um texto porque assim se define no uso da linguagem* (Orlandi, 1987: 120).

O aluno precisa atuar no processo de construção do sentido para, através da interação, constituir-se como parte do sentido. Não é possível estabelecer relações, dar sentido a atos de linguagem totalmente exteriores, com os quais o aluno não tem nenhuma história. Os conteúdos só significam algo quando ele pode estabelecer relações entre eles e o seu universo existencial, isto é, em condições concretas de uso.

Parece-me interessante refletir sobre a maneira como a escola trabalha a suposta construção do conhecimento e dois processos de natureza sócio-histórica, denominados por Orlandi (1984: 11) como paráfrase e polissemia. Segundo a autora, na dinâmica do funcionamento da linguagem, pode-se distinguir esses dois processos fundamentais na determinação da constituição da linguagem: na paráfrase (o mesmo – o dado), procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas; na polissemia (o novo – o diferente), instaura-se a multiplicidade de sentidos.

A articulação entre esses dois processos permite fazer a distinção entre *criatividade e produtividade*.

A produtividade resulta da “reiteração de processos já cristalizados pelas instituições, em que se toma a linguagem como produto e se mantém o dizível no espaço do que já está instituído” – que é o processo de paráfrase: “Relação do homem com a instituição, com a lei, com o sistema.” (op. cit. p. 11)

A criatividade é uma ruptura, um deslocamento, em relação ao dizível, segundo Orlandi, “instaura o diferente, na medida em que o uso, para romper o processo de produção dominante de sentidos e na tensão com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, produzir novos sentidos” (op. cit. p. 11).

A produtividade parece ser o processo visado na escola, segundo as reflexões apresentadas por Vasconcellos; na medida em que se exige dos alunos reproduções do que foi ensinado pelo professor, ocorre o que Orlandi coloca como perda da “noção do todo do saber”, resultando numa homogeneização criada pela escola enquanto instituição: “É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo” (1987: 20).

Nesse caso, o próprio material didático perde sua condição de mediador, pois não há um aprendizado para manipulá-lo, basta sabê-lo, dessa forma a reflexão é substituída pelo automatismo, pois, ao professor, não importa a construção do conhecimento, mas sim determinar o que deve ser “aprendido” e sob que perspectiva.

Essas ponderações levam à conclusão de que a priorização desse processo (paráfrase – produtividade) pela escola não objetiva formar um sujeito no espaço da “intersubjetividade” que possa crescer, na medida em que seus conhecimentos se dêem na sua relação/interação com os outros. Para Smolka e Góes (1993: 9), “O sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea”.

É na multiplicidade de sentidos que se situa a condição de existência da linguagem, daí dizer que a polissemia é a fonte de sentidos e a paráfrase a matriz (Orlandi, 1984: 11). Essa relação complementar entre os dois processos deve ser considerada no estudo da linguagem voltado para o uso.

Discutindo a questão de como os seres humanos aprendem, Possenti (1996: 23-24) defende que “há tipos de “comportamento” que os seres humanos adquirem de forma que poderíamos chamar de criativa, isto é, que não dependem de repetições numerosas, mas de hipóteses constantemente propostas e testadas pelo próprio aprendiz.”

O ensino pela repetição denuncia no professor, na opinião do autor, uma “concepção de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento.” E o autor acrescenta ainda “Certamente, esta é a concepção dominante no Brasil”.

Não é de treinamento que as crianças precisam para aprender, mas de condições adequadas para desenvolver sua capacidade, inerente, de criação. As estratégias que

priorizam a repetição (o treinamento) são a forma encontrada para a transmissão de conteúdos desvinculados da realidade histórico-social dos estudantes.

Tem cabido à escola, enquanto AIE (Althusser – Cap. III), disseminar os saberes e valores da classe dominante, fim para o qual está autorizada pelo Estado e pela família. Inclusive, num passado recente, a escola passou a ser vista como ponte para ascensão social, mas isso só acontece para quem consegue se adaptar às práticas defendidas por esta instituição; quem não se adapta é “marginalizado.”

No próprio ensino da língua, essa marginalização está muito presente na adoção da norma de prestígio (padrão) como a única possibilidade de viabilizar o acesso ao conhecimento.

“Dialeto populares e dialetos padrões (ou cultos) se distinguem em vários aspectos, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. Ou seja, *não há dialetos mais simples do que outros.*” O que há são diferenças ligadas ao caráter social, ou seja, “ao valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto”, o que não tem a ver diretamente com a variação dos recursos gramaticais (Possenti, op. cit., p. 28). Opinião, de certa forma, compactuada por Gnerre (1994: 6), quando diz que “Uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que elas têm nas relações econômicas e sociais.”

E é por isto que a experiência de crianças de classes mais pobres não tem lugar de enunciação e de significação no ambiente escolar tradicional, comprometido com a representação da classe dominante.

Possenti (1996) fala da necessidade de a escola aceitar a “norma culta *real*”, mutável ao invés de insistir em perpetuar formas ideais trazidas de um passado remoto. Como postula Vasconcellos (1995: 20) “A pedagogia tradicional tinha por objetivo formar o homem de acordo com um modelo ideal”. A ausência de prática de determinadas formas já as coloca como arcaísmos que não produzem nenhum efeito de sentido para os alunos que, em função disso, não conseguem interiorizar essas formas.

Com relação ao trabalho com o padrão e a motivação para que esta seja a única forma aceita pela escola, Gnerre (1994: 20) diz que

Na variedade padrão[...] são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associados ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas de conteúdo associado.

Essa é uma forma dissimulada de discriminação que, apesar do mascaramento, é perfeitamente sentida por aqueles “desajustados” que não se adaptam à escola e após (e por consequência de) várias reprovações se evadem dos bancos escolares, indo, muitas vezes, para os bancos de praça, em busca talvez de uma aceitação entre iguais ou, pelo menos, de uma não segregação velada como a do preconceito social/cultural em sala de aula.

Gnerre (op. cit., p. 10) coloca que “Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida” o que faz pensar que a lei não foi feita para todos, só para os “iguais”; não havendo, portanto, espaço para torná-la extensiva aos “diferentes” – aqueles que se desviam da massa homogênea.

A escola não ensina a língua propriamente, mas a modalidade escrita (domínio do texto, embora pouco se saiba a respeito do que seja “texto”) e sua função é justamente ensinar a escrita observando o padrão. Ao ensinar noções básicas da fala, como formar frases, a escola perde tempo precioso que poderia estar canalizando para as “coisas inteligentes” que há para se fazer na aula “como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.” (Possenti, op. cit., p. 33).

O autor chama atenção para o fato de que é possível que as crianças aprendam a falar a língua materna “exatamente porque não são ensinadas” (op. cit., p. 46). Os exercícios propostos nas escolas (completar, separar sílabas, copiar, decorar conjugações verbais...) não são práticos: “Nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua. [...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (op. cit., p. 47).

A escola deve se ocupar com estratégias mais coerentes com as necessidades concretas dos alunos, ler e escrever, por exemplo; pois, na opinião de Possenti (op. cit., p. 49), eles só não conseguirão se sair bem na escola se os atrapalharem, se os entupirem de exercícios sem sentido.

O acesso aos bens culturais da sociedade, apesar de ser um direito, não garante o sucesso no uso da linguagem em situações concretas, é preciso que se saiba adaptar os conhecimentos adquiridos (na escola que é o “lugar de aprender”) para que eles façam sentido. Enquanto a escola ignorar essa premissa, as crianças vão continuar “fracassando”, apesar de teoricamente disporem de todas as condições convencionadas para que haja aprendizagem. Aí entram as estratégias adotadas pelos professores e a correspondente concepção de “certo” e “errado” que norteia o trabalho desses professores como pontos fundamentais a serem repensados.

Possenti compara o processo de aquisição da linguagem com o processo de aprendizado desenvolvido na escola. Minha comparação é entre este último, com todas as impropriedades de suas estratégias, e a atividade do intercâmbio, como sinalizadora de uma alternativa para o exercício artificial (não significativo) praticado nas escolas.

2 O INTERCÂMBIO COMO LUGAR DE DIZER

Poeminha do contra

*Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!*

(Mário Quintana)

Sendo o intercâmbio uma atividade de leitura e produção textual (sem “aula de leitura” e sem “aula de redação”), não podemos deixar de refletir sobre sua condição de prática alternativa viável de aprendizagem.

Contabilizando os sentidos produzidos, grosso modo: G1 - 42, G2 - 19 e G3 - 38, entre cartas e desenhos, podemos dizer que o intercâmbio se concretizou. Os informantes

interpelados ocuparam o lugar discursivo que lhes foi proporcionado e constituíram-se em sujeitos, manifestando-se concretamente através das mensagens.

Procuo arrolar mais especificamente alguns elementos que sustentam a conclusão acima, apontando para a tese de que o intercâmbio em si criou espaço para constituição de sujeitos na relação dialógica (ou seja, houve um aprendizado).

Em primeiro lugar, o fato de planejar um intercâmbio escolhendo os informantes dos Grupos 1, 2 e 3 (com suas especificidades) já os coloca como locutores potenciais, portanto capazes de ocupar o espaço de enunciação propiciado pela situação. O fato de essa escolha pontuar um elemento comum aos três grupos (ambos participam de projetos que atendem a crianças e adolescentes de rua ou em situação de risco pessoal) viabilizou um exercício de “subjativação entre iguais” (Souza, 1997: 69).

No momento em que eles são interpelados, lhes é dado um lugar a partir do qual estão autorizados a falar, ou seja, a interpelação nesse contexto, implica dar a palavra ao outro.

Considerando que há todo um conhecimento partilhado sobre o fato de que para dizer algo é preciso que se esteja apto para tal, isto é, que se obedeçam a certas regras, entre elas a da correção gramatical, percebemos que os interlocutores sentiram-se à vontade para ocupar o posição de locutores, independentemente do nível de correção gramatical de seus textos. Utilizaram-se da variedade lingüística de que dispunham, dado esse que pode ser apontado como facilitador de sua adesão à atividade.

Mesmo não dominando a “variedade” padrão, instituída pela escola, esses sujeitos tiveram no intercâmbio uma legitimação das variedades usadas por eles, uma vez que havia interlocutores específicos capazes de atribuir sentido a elas.

Tendo em vista que a escolarização dos três grupos não é regular, o fato de o intercâmbio não estar sendo promovido por uma escola também funcionou como facilitador, na medida em que não trazia, imbuída na proposta de atividade, a marca reguladora da correção e da avaliação.

O papel cerceador da escola no que se refere ao uso de variedades lingüísticas alternativas (não consoante com a norma culta, oficial) não se configurou nas condições criadas para a produção dos textos. Os interlocutores não escreveram ou desenharam para serem avaliados por um professor ou uma instituição e receberem nota, mas para comunicarem-se com destinatários em condições semelhantes às deles, não se estabelecendo, portanto, uma hierarquia ou relações de poder entre os grupos.

Outro dado merecedor de nota é que para o G1 foi sugerido um roteiro, mas não houve imposição quanto à sua observação rigorosa. Para os grupos 2 e 3 não foi proposto nenhum roteiro para as cartas, apenas foi solicitado que mandassem “mensagens” ou respondessem para os locutores do G1 que haviam enviado as correspondências ali presentes.

Tanto o roteiro sugerido para o G1 quanto a apresentação dos álbuns para os grupos 2 e 3 fazem parte das condições fornecidas para que o discurso dessas crianças e adolescentes pudesse ter um lugar de existência. Solicitar que se produzam textos sobre o “nada” ou para “ninguém” (ou para um alguém abstrato) seria repetir a fórmula absurda, ainda usada em muitas escolas, de esperar uma produção no vazio de propostas de atividades hipotéticas, sem qualquer caráter funcional.

Nesse sentido, o G1 foi desfavorecido no primeiro momento do intercâmbio (o segundo momento - respostas para os grupos 2 e 3 - não será incorporado ao *corpus* de nossa análise por uma questão de delimitação) na medida em que coube a eles estabelecer o primeiro contato, foi deles a primeira fala da diálogo. As informações de que dispunham sobre seus interlocutores resumiam-se à cidade onde viviam, à faixa etária aproximada e ao fato de participarem de projetos semelhantes ao da Casa da Liberdade.

Já os grupos 2 e 3 tiveram mais elementos para formarem uma imagem de seus interlocutores. Além de terem os mesmos dados dos quais o G1 dispunha, também estavam diante de informações visuais da cidade, do material produzido nas oficinas, das fotos dos interlocutores e o mais importante: os grupos 2 e 3 receberam um perfil traçado pelos próprios interlocutores sobre si mesmos nas cartas e desenhos. Dados como nome, idade, sexo, preferências, ocupações, escolaridade, perguntas feitas aos destinatários (G2 e G3)

ajudaram meninos e meninas de Santos e do Rio de Janeiro a formarem uma imagem mais concreta de seus interlocutores florianopolitanos.

Vale lembrar que L.G2, por exemplo, no início de sua carta, faz referência ao G1 dizendo “*pelos fotos eu achei vocês legal e queria conhecer um por um e cada lugar de sua linda cidade*”, o que denota que o material visual contribuiu para a atribuição de sentido ao intercâmbio como um todo. Há outros textos que também fazem esse tipo de alusão.

Associado aos aspectos abordados acima, destacamos as várias formas usadas pelos grupos 2 e 3 para dar uma “resposta” ao G1.

- a) A modalidade “carta” foi a preferida pelas meninas do G2 - etapa 1 (Projeto Meninas de Santos) (ver Anexos 29 a 33, por exemplo) e pelas meninas do G3 - etapa 2 (Casa da AV. Vicente de Carvalho-RJ) (ver Anexos 27 e 28, por exemplo). Cabe uma ressalva aqui para a predominância da constituição do grupo todo como o destinatário de suas mensagens. Seria um indício de que as remetentes dos grupos 2 e 3 têm como referência maior a noção de grupo ou teria sido apenas uma forma de autoproteção? (Essa questão foi discutida no capítulo III)
- b) A modalidade “desenho” predominou nos trabalhos dos meninos do grupo 3 - etapas 1 (Centro Sócio-educativo/RJ) (ver Anexos 11, 12 e 26, por exemplo) e 3 (Casa da Rua Sílvio Romero/RJ) (ver Anexos 18 a 24, por exemplo). Um dado que chamou a atenção nesses dois grupos foi o de que os textos escritos (produzidos pelo G1) não foram foco de interesse deles, pois detiveram-se mais nas mensagens visuais: desenhos, fotos, postais... Será que o texto escrito não foi considerado relevante porque a escrita não é uma prática dominada por eles?
- c) Uma “alternativa” utilizada por um menino do G2 - etapa 2 (ver Anexo 36a) e por um menino e uma menina do G3 - etapa 1 (ver Anexos 25 e 26) foi a de copiar frases para mandar junto a desenhos feitos por eles. Uma leitura possível desse dado seria que, diante da situação concreta de enunciação, locutores semi-analfabetos (ou até mesmo analfabetos) tentaram escrever alguma coisa,

mesmo que fosse uma cópia. Eles buscaram nas paredes, nos cartazes, no quadro negro, no verso de uma medalhinha um texto escrito que pudessem mandar para os interlocutores; afinal eles sabiam que havia alguém que aguardava uma mensagem, alguém que ia ler o que eles estavam escrevendo.

- d) Um outro recurso, usado por um menino do G3 - etapa 1 (ver Anexo 11a), foi ditar o texto que queria mandar como mensagem para o G1. O mesmo me constituiu em porta-voz, solicitando que escrevesse na folha de seu desenho “Meu nome é M----- e eu queria tanto fazer amizade com vocês”. O não domínio da escrita não impediu que ele tomasse uma providência para que sua mensagem fosse encaminhada.
- e) O mesmo menino do G2 - etapa 2 que copiou uma frase (incompleta) do quadro, “A liberdade é o direito de fazer tudo” (no quadro havia outra oração complementando “o que as leis permitem”) (ver Anexo 36a), ao perceber que eu tinha um gravador, perguntou se podia gravar uma música para mandar para uma menina (ver Anexo 36b). Ele viu na gravação a oportunidade de dizer o que possivelmente não tivesse condições de expressar por escrito: uma proposta de namoro (“*quero te namorar...*”). A música pode ter funcionado também como proteção, a alteridade manifestada na escolha de um texto conhecido não compromete.
- f) A opção dos dois meninos do G2 - etapa 2 (ver Anexo 37) por compor um *rap* merece destaque por, no mínimo, duas razões:
- 1^a) escrever uma carta exigiria, *a priori*, um trabalho bem menos elaborado; compor um *rap* envolve aptidão, pois, além de produzir o texto escrito, é importante observar rimas, ritmo... E eles foram mais longe, aceitaram o desafio e gravaram o *rap* com alternância de vozes, som com a boca fazendo o acompanhamento e batuque no estrado no qual estavam sentados (v. Fig. 12). Foi todo um processo de criação que mostrou a habilidade de compor (por escrito) e gravar – no improvisado;

2ª) o texto literário é mais livre do que uma carta pessoal; a polissemia característica do texto subjetivo permite que se diga muito mais sem que haja comprometimento. Talvez por isso o *rap* fale abertamente sobre indivíduos que já usaram drogas e que não aconselham essa atitude.

g) A constituição da mensagem com textos já “autorizados” (para não dizer consagrados) foi outra opção verificada, é o caso da menina do G2 – etapa 1 que solicitou a inclusão de um poema seu nas mensagens (ver Anexo 35).



Figura 12 – Gravação do *rap* pelos meninos do G2.

3 DIZER – UMA QUESTÃO DE ESPAÇO SOCIAL

O trabalho de produção dos textos escritos e desenhos foi todo acompanhado por mim, não tendo havido nenhuma imposição aos produtores. Participar do intercâmbio foi uma opção de fato, uma “resposta” a uma provocação minha, mas foi, principalmente, uma ocupação de um espaço de enunciação, para muitos deles nunca antes encontrado.

A experiência veio confirmar minha hipótese de que as práticas linguísticas desenvolvidas nas situações de uso são mais autênticas do que as desenvolvidas na escola tradicional.

Ao final desse trabalho, constatei que a experiência foi dialógica até mesmo na minha relação de mediadora dos grupos – aliás, a mediação apropriada é o que impulsiona o aprendizado. Em Santos, por exemplo, as meninas atuam na própria forma de veiculação do material produzido, sugerindo a cor da cartolina do álbum (rosa), a colocação da flâmula do time de futsal. No Rio de Janeiro, as meninas caracterizaram suas mensagens como correspondências, fazendo envelopes com folhas de papel, dando um toque pessoal, criando uma diferenciação dentro de uma proposta, de certa forma, singular: cartas ou desenhos que seriam montados abertos num álbum.

A mediação foi um fator preponderante tanto pela abertura para atuação dos sujeitos na configuração da atividade quanto pela descaracterização da autoridade ou de uma hierarquia; houve momentos em que os meninos e meninas produziram espontaneamente como se estivessem sozinhos – minha presença diluíra-se no contexto do ambiente no qual eles foram abordados; as interferências eram feitas somente quando solicitadas. Houve, por outro lado, esforço de minha parte para não alterar as condições (físico-espaciais) de produção do material, para não dar um caráter artificial ao trabalho. Os informantes escreveram/desenharam nos locais onde estavam, por exemplo, não havendo deslocamentos que pudessem causar estranhamento ou inibição. Cada um sentiu-se à vontade para manifestar-se da forma que dominava, uma vez que não lhes foi exigido que seguissem um padrão de correspondência (ver Anexo 38).

Não estou, com isso, desconsiderando que ler e escrever são atividades essenciais ao ensino/aprendizado da língua, bem como não estou negando que a sala de aula seja o lugar privilegiado, embora não exclusivo, como diz Possenti (1996: 20), no qual esse ensino deve ser desenvolvido. O que fiz foi, de certa forma, aceitar o desafio proposto por Possenti (op. cit. p. 28): “analisar sem preconceito o desempenho de pessoas diferentes, cada uma em seu dialeto, para verificar se há quem não saiba falar direito.”

Gostaria, porém, de fazer uma ressalva: encarei tal desafio (não pelas razões indicadas pelo autor, mas) justamente por acreditar que a (in)capacidade de usar um dialeto está muito mais ligada às estratégias que compõem as condições para a produção do que a fatores sócio-econômicos.

Por outro lado, é pertinente destacar que, nesta pesquisa, trabalhei apenas com a produção de um grupo cujo dialeto usado não é o de prestígio e, além disso, foi exposto a estratégias de produção que considero favoráveis para a manifestação da potencialidade criativa.

Acredito que seja oportuno citar que, ^{em} ~~num~~ outro momento, num trabalho intitulado *O desenvolvimento da intertextualidade na produção textual: uma experiência*⁹, investiguei a produção de alunos de 6ª série expostos a estratégias distintas de produção e pude constatar que:

- a) crianças de escolaridade regular, diante de uma proposta de manifestação mecânica (ficha de leitura), pela mera repetição de informações dadas, produziram trabalhos extremamente homogêneos – e não poderia ser diferente, pois foi o exigido deles;
- b) as mesmas crianças, partindo da mesma fonte: leitura do livro *O fantástico mistério de Feiurinha* - de Pedro Bandeira, diante de uma proposta que viabilizava o uso do conhecimento prévio/conhecimento de mundo/leituras já feitas, produziram trabalhos *sui generis* pela intertextualidade presente, possibilidade de socialização do conhecimento e criatividade.

Esta experiência confirmou minha expectativa de que a (in)capacidade de produções mais criativas está realmente muito mais ligada às estratégias usadas do que à potencialidade dos alunos para a produção.

“O que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. E a

9 Trabalho apresentado no I Encontro do Celsul/UFSC em 13/11/95 e publicado nos Anais em 1997.

explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola” (Possenti, op. cit. p. 90). Mas enquanto a escola continuar se espelhando somente na gramática normativa, discriminando (“está tudo errado”, “você não sabe nada”) e punindo (“repita x vezes”, “você está reprovado”), este espaço vai continuar sendo um lugar de silenciamento do que se sabe, um lugar de não-dizer.

Assim, vê-se que é a escola que precisa aprender a se adaptar à singularidade dos alunos para que os mesmos possam desenvolver suas potencialidades. Os alunos são criativos e estão predispostos a aprender, desde que para isso não precisem se violentar, renegar suas origens, envergonhar-se de sua variedade lingüística, apagar sua história.

Quando a escola aprender essa lição básica e viabilizar aos alunos um espaço de enunciação real e não de faz-de-conta, deixará de ser esta reprodução de instituições falidas como a Igreja e o Estado e passará a ser um espaço de dizer, com o qual os alunos se identificarão por verem suas práticas reconhecidas. Isso não significa que a escola se descaracterizará, ela continuará sendo uma referência ligada ao conhecimento – não mais partilhado, mas socializado, construído na interação.

ARTICULANDO AS INSTÂNCIAS DA TRAJETÓRIA

Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade, *Corpo*)

Começar este trabalho foi difícil, pois que implicaria me desnudar para além daquilo que sabia, deixando à mostra tudo o que não sabia.

Tanto já foi dito sobre enunciação, ideologia, sujeito, discurso...

O garimpo na tentativa de descobrir o que vem ao encontro de minha “intenção”, a tomada das palavras de “outrem”, o vacilo diante da monstruosidade que é a ciência, o saber... tudo isso me fez adentrar as entranhas do monstro e desvendar um universo fantástico de conhecimento. Essa viagem *sui generis* e sem volta possibilitou-me percorrer os mundos “nunca dantes navegados” de meus informantes, bem como ver um pouquinho do que há por trás da máscara de sujeição inerente à sua condição social.

Certamente há outra(s) meia(s) verdade(s) como diz o poeta, não obstante ver uma meia verdade já é um privilégio, estar em uma posição que permita vislumbrar essa meia verdade já me faz “ser” do mundo, menos alienado. A descoberta de que a outra metade estará sempre em “outrem” aponta a dimensão de minha incompletude e insignificância (ou não significação) fora do contato imprescindível – vital – com o(s) outro(s).

Mais do que verdades, o que essa pesquisa evidencia é a voz de uma existência silenciada pela sociedade que a produz. Esses meninos e meninas são a meia verdade vergonhosa que não deve ser mostrada para não ser vista ou ouvida. A sociedade que é capaz de lhes negar a existência não pode mais ser a única voz a se pronunciar, a ser ouvida.

Depois de tudo que eles disseram, não podemos mais ignorar a existência desses meninos e meninas...

Ao analisar o discurso de meus informantes, ajustei o foco mais na linguagem em sentido estreito, considerando majoritariamente a escrita (e a fala). Isso se deve em parte ao meu propósito de promover um intercâmbio de cartas (e desenhos) para constituição do *corpus* e em parte à minha formação de lingüista que me coloca em posição autorizada para analisar tal tipo de linguagem. Saindo do âmbito do texto escrito, aventurei-me em território não totalmente conhecido, fiz inferências acerca de ilustrações, atitudes... usando o aparato de minha formação acadêmica em “objetos” que possivelmente com mais propriedade poderiam ser analisados por psicólogos ou outros com mais autoridade em tal campo.

A produção de uma pesquisa, focalizando um tema em três momentos expressamente demarcados implica, necessariamente, uma articulação, explicitando a motivação para tal abordagem.

Ao dividir meu trabalho em capítulos que de certa forma se fecham, para não dizer se completam, o objetivo foi explorar de forma progressiva/gradativa aspectos que se complementam como constitutivos da subjetividade.

Começar pela reflexão acerca da constituição do sujeito, através da subjetividade mediada pela linguagem pode, ao final do trabalho, parecer uma obviedade dispensável. No entanto, visualizar as marcas da ocupação das posições enunciativas elementares (*eu/tu*) foi uma etapa necessária, pois que configurou o ponto de partida de minha entrada nos textos dos informantes. Ultrapassando o óbvio, constatei que a tomada da palavra e ocupação de um lugar de dizibilidade propiciou uma constituição de subjetividade na interação verbal, que se materializou na troca de sentidos presente na correspondência.

A situação dialógica do intercâmbio viabilizou a emergência de um *eu* que se fala, se mostra, se permite um lugar de existência. Ao mostrar-se para o *outro*, esse *eu* mostra-se a si mesmo, num processo de busca e encontro, uma vez que o dito nas cartas e desenhos expressa uma imagem de si mesmo, conhecida ou desejada.

O exercício da troca de sentidos propiciou, ainda, a passagem da visualização dos informantes na sua condição de indivíduos para sua mostra na condição de sujeitos, constituídos na linguagem – no dizer de si significado no *outro* e pelo *outro*.

O gesto de passagem da palavra verificado nos documentos foi fundamental para que os sujeitos tivessem a autorização, a configuração de um lugar discursivo de onde pudessem falar de si.

Para além do nível da enunciação, adentrei o nível discursivo, explorando o dito pelos informantes, na procura dos (O)outros constitutivos do seu dizer.

Lançando um olhar sobre o discurso desses meninos e meninas o que vi foi a emergência de um mundo contraditório, resultado de um duelo de forças ideológicas vindas de diferentes lugares histórico-discursivos.

Essas crianças e adolescentes provocam uma ruptura pela não subordinação integral à escola e à família; essa ruptura os coloca em uma posição “marginal”, não aceita socialmente. Fora dessas duas instituições não há espaço de visibilidade possível para a míope sociedade, por isso há uma coerção para que migrem para um lugar visível; quando isto não ocorre, eles são relegados à indiferença – é como se não existissem.

Essa situação acarreta a busca de um espaço de aceitação que lhes permita uma condição de existência legitimada. Então surgem instituições como a Casa da Liberdade, Casa do Trem, A. B. S. M. que fazem a mediação necessária entre os dois mundos: rua e sociedade. É nestas instituições que (re)descobrem uma identidade possível (o passe da existência), eles se significam através da identificação com/ocupação de posições reconhecidas: “*eu estudo em...*”, “*eu faço oficina de ...*”, “*eu trabalho...*”. Tais espaços de visibilidade/dizibilidade os colocam no mundo dos “iguais” perante a lei e os tiram do campo discursivo marginalizado dos “desocupados”, do *nonsense* social.

Para além da discussão de se as transgressões (o afastamento da família e da escola) seriam uma opção viável para essas crianças e adolescentes, é preciso olhar mais longe e procurar o começo de tudo: a mesma sociedade que os recrimina pela condição “marginal” é responsável pela sua exclusão dos lugares autorizados (família, escola) de existência.

Nesta pesquisa não focalizei a família como lugar de exclusão, mas me permiti uma passagem pelas reflexões de alguns autores acerca da escola como lugar de silenciamento e exclusão. O seu caráter de reprodutora da ideologia das classes privilegiadas (dominantes) é o que faz com que a escola cerceie as práticas “destoantes”, tornando-as marginais, merecedoras de serem banidas. As estratégias usadas na escola objetivam a padronização, a anulação da diferença, promovendo assim a anulação ou exclusão dos “não-iguais”.

Ao final (formalizado) deste trabalho foi possível evidenciar que a experiência geradora do *corpus* constituiu-se em um espaço de dizibilidade, de subjetivação (e não de sujeição) por não trazer a homogeneizante marca reguladora da correção e da avaliação características da escola. O intercâmbio configurou uma prática pedagógica na qual a diferença fez a diferença: as cartas e os desenhos não trazem o que em geral se julga ou se

fala sobre esses informantes; é o seu pensamento, a sua vivência, a sua forma de se ver e ver o *outro*, ou seja, sua existência concreta que se manifestou através de sua linguagem.

Nesse mar onipresente da dominação do discurso da legitimação do saber, consegui constatar a emergência de “ilhas” enunciativas não autorizadas por estarem submersas por uma ideologia que camufla sua existência, seu direito de “ser”.

Falar sobre essas crianças e adolescentes é, de alguma forma, submetê-los a um controle que eles conseguem burlar na medida em que não se manifestam, não se expõem da forma convencionada, imposta. É mais difícil escutar, ler e controlar o que têm a dizer se eles não se submetem à normatividade, então é mais cômodo falar sobre eles do que escutar a voz desses indivíduos que podem dizer mais do que lhes é permitido, constituindo-se em sujeitos desse dizer.

Desautorizando/neutralizando espaços para que as práticas discursivas desses sujeitos possam emergir e negando-lhes um auditório, os meninos e meninas em situação semelhante à dos informantes dessa pesquisa continuam a existir, só que na opacidade, sem lugar para exercer seu direito (garantido?) à cidadania, isto é, sem poder expressar nem um pouco do muito que eles têm a dizer.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Posições II**; tradução Manoel Barros da Motta, Maria Laura Viveiros de Castro e Rita Lima. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. (Biblioteca de Ciências Sociais; v. 17)
- AUTHIER-REVUZ, J. "La représentation de la parole dans un débat radiophonique: figures de dialogue et the dialogisme". In: **Langue Française**, nº 69, fev. 1985, pp. 92-102.
- _____. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cad. Est. Ling., Campinas*, (19): 25-42, jul/dez. 1990.
- _____. "Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio". Trad. Maria Onice Payer. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.253-277.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**; [tradução feita a partir do original francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller]. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior)
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**; tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. ✕

- _____. **Problemas de lingüística geral II**; tradução Eduardo Guimarães.../et al./.
Campinas: Pontes, 1989. (Linguagem - crítica)
- BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. Tradução: Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BORTOLOTTI, N. **A criação do espaço discursivo – buscando simetria**. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado em Letras/Lingüística) – Curso de Pós-graduação em Letras/Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BRAGA, M. L. S. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. São Paulo: Ed. da UNICAMP, ✱
1991. (Série Pesquisas).
- BRANDÃO, Z. org. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 4. ed. rev. E ampl. São Paulo: Cortez, 1989.
- DIDIER, E. **Michel Foucault, 1926-1984**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995. ✱
- FOUCAULT, M. **Microfísica da poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, ✱
1995.

- _____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. (Orgs). **Fazer escola conhecendo a vida**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- GALVES, C.; ORLANDI, E. & OTONI, P. (Orgs.). **O Texto: Escrita e Leitura**. Campinas: Pontes, 1988. (Linguagem/Ensino).
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, M. **Linguagem, poder e escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995. (Linguagem - crítica)
- JUNQUEIRA, V. H. G. "Assinatura: um lugar de enunciação" In: **ALFA**, São Paulo, 39: 61-72, 1995
- HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Dão Paulo: Hucitec, 1992.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d. (14ª impressão)
- KATO, M. A. **No mundo da escrita. uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- KOCH, I. G. V. **A Interação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção Repensando a L. P.).
- KRAMER, S. **Privação cultural e educação compensatória**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (42): 54-62, agosto, 1982.

MAINGUENEAU, D. **L'analyse du discours - introduction aux lectures de l'archive.**
Paris: Hachette, 1991.

_____. **Novas Tendências em Análise do Discurso.** 2. ed. Trad. Freda Indursky.
São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. (Linguagem -
crítica)

MARTINS, E. J. **Enunciação e diálogo.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e
gestos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1991.

MELLO, G. N. de. "Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º
grau". In: **Educação e Sociedade.** São Paulo, 1 (2): 70-8, jan. 1979.

ORLANDI, E. P. "Segmentar ou recortar". In: **Linguística: questões e controvérsias. Série
Estudos, 10,** Uberaba, 1984. p.9-26.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento. As Formas do Discurso.** 2. ed.
revista e aumentada. Campinas: Pontes, 1987. (Linguagem / crítica)

_____. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos.** Campinas: Editora
da UNICAMP, 1992. (Coleção Repertórios)

_____. **Gestos de leitura. Da História no Discurso.** Campinas: Editora da
UNICAMP, 1994. (Coleção Repertórios)

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.**
Petrópolis: Vozes, 1996.

PARRET, H. **Enunciação e Pragmática.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. (Coleção
Repertórios).

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.** São
Paulo, Queroz, 1984.

- PAYER, M. O. **Educação popular e linguagem. Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. (Coleção Momento).
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Jurado Filho, Manuel Luiz Gonçalves Corrêa et al. Campinas: UNICAMP, 1988.
- PEREIRA, S. M. C. **A questão da afetividade no discurso da criança abandonada – representações.** Florianópolis, 1988. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.
- PEY, M. O. **"Educação: o olhar de Foucault".** versão experimental. Florianópolis: Livros Livres 2, 1995.
- POSSENTI, S. "O "Eu" no discurso do "Outro" ou a subjetividade mostrada". In: **ALFA**, São Paulo, 39: 45-55, 1995.
- _____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento)
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias.** Org. trad. e apres. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- RODRIGUES, N. C. "O desenvolvimento da intertextualidade na produção textual: uma experiência". **Anais do I Encontro do Celsul.** 1997, vol. 1, p. 76-86.
- SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação – estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. Maria Helena Albarran. Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- SOUZA, P. **Confidências da carne: o público e o privado na enunciação da sexualidade**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- STAM, R. **Bakhtin: da Teoria à Cultura de Massa**. São Paulo: Ática, 1992. (Temas).
- TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique**. Trad. Maria Marta Furlanetto (para uso em classe). Paris: Le Seuil, 1981. p. 95-115.
- UNICEF, **Guia Metodológico para análise de situação de crianças em circunstâncias especialmente difíceis**. N 6. Bogotá: Gente Nueva, 1990.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2)
- VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

ANEXOS

TELEFONES ÚTEIS

POLICLÍNICA DO CENTRO VELHO
Rua João Otávio, 40 Fone: 222-3998

CENTRAL DE ATENDIMENTO À MULHER
Rua Carvalho de Mendonça, 85 Fone: 234-6175

DELEGACIA DA MULHER
Av. Conselheiro Nébias, 511 Fone: 235-4222

DELEGACIA ESPECIALIZADA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
Rua Bittencourt, 294 Fone: 222-7322

CONSELHO TUTELAR
Z. Leste - Rua Bahia, 196 Fone: 284-7726
Z. Noroeste - Av. N. Stra. de Fátima, 456 Fone: 230-6352

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA - CVC
Praça Iguatemi Martins, s/nº - 2º And. Fone: 232-6371

CRAIDS - CENTRO DE REFERÊNCIA EM AIDS
Rua Luíza Macuco, 40 Fone: 222-2072

CASA DA GESTANTE - HOSP. MUNICIPAL SILVÉRIO FONTES
Rua Barão de Paranapiacaba, 241 Fone: 234-1308

SEAC
DESEM - Depto de Apoio ao Desempregado
Rua Rodrigues Alves, 55 Fone 222-9618

Apoio UNICEF



**PREFEITURA DE
SANTOS**

Secretaria de Ação Comunitária



Luciana Brito

"Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida"

Carlos Drummond de Andrade

Ser menina... ser mulher, as vezes é muito barra, difícil, mas o Projeto Meninas de Santos existe desde 1993 para nos ajudar. Sabe como? Nos informando quais são os nossos direitos, tirando nossas dúvidas, ouvindo nossas queixas, batendo um papo. Além de tudo isso oferecendo cursos, atividades culturais e de lazer.

Te espero!

Casa do Trem

Rua Tiro Onze nº 9 - Centro
Fone: 234-2505

De 2ª a 6ª feira
Das 14:00 às 21:00 horas

Sexualidade
Sensibilização
Artes Plásticas
Ginástica
Futebol Feminino

OFICINAS

Cabeleireiro
Manicure / Pedicuro
Capacitação Profissional
e Iniciação ao trabalho

CURSOS

Saúde
Escola
Documentação
Cursos Profissionalizantes
Trabalho

ENCONTROS SOCIAIS





ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE SÃO MARTINHO
Vinculada à Província Carmelitana de Santo Elias
- Utilidade Pública Federal - Decreto-Lei 48.001,
de 5 de abril de 1960 CGC 33.621.319/0039-66
Registro no CNSS - Processo nº 216.339/75, de
16 de abril de 1975.

✱ **CENTRO SÓCIO-EDUCATIVO**

- Rua Riachuelo, 7 - Lapa
Tel.: (021) 221-1453 Fax.: (021) 242-7629

CENTRO DE PRODUÇÃO - NITERÓI

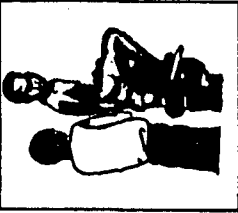
- Rua Cel. Gomes Machado, 279 - Centro
Tel.: (021) 722-2457

CASAS

- Rua Santo Amaro, 116 - Glória
Tel.: (021) 252-7049
- ✱ - Rua Sívio Romero, 49 - Santa Teresa
Tel.: (021) 252-2979
- Rua Francisco Muratori, 36 - Santa Teresa
Tel.: (021) 232-0362
- Rua Guilherme Maxwell, 104 - Bonsucesso
Tel.: (021) 590-5606
- Rua Capitão Evangelista de Souza, 109
São Lourenço - Niterói
Tel.: (021) 722-2457

NÚCLEOS

- Rua Alvarenga Peixoto s/nº - Vigário Geral
Igreja de Santa Bárbara e Santa Cecília
- ✱ - Rua Vicente de Carvalho, 970
Vicente de Carvalho
- Estrada das Canoas, 610 - Rua Brasília, 44
Vila Canoas



**PROGRAMA
AO ENCONTRO DOS
MENINOS DE RUA**
ASSISTINDO A CRIANÇA E O
ADOLESCENTE ONDE ELE
ESTIVER

OBJETIVOS

Atendendo a crianças e adolescentes mais pobres e abandonados, proporcionando-lhes vivências associativas num clima de amizade e acolhimento, a **São Martinho** pretende:

- Oferecer condições de desenvolvimento integral aos meninos que trabalham na rua.
- Orientar e encaminhar o menino na área de saúde, na escolaridade, no lazer e na profissionalização.
- Procurar contatos com as famílias dos meninos que são acompanhados pelo trabalho da Entidade.
- Incentivar a participação dos meninos nas decisões que afetam a evolução do Programa e suas atividades.
- Conseguir empregos e ocupação para os adolescentes já preparados para a experiência.
- Acompanhar os adolescentes já empregados, auxiliando-os a assumirem dignamente sua maioridade.

LINHAS DE AÇÃO

Nosso trabalho se desenvolve através das seguintes Linhas de Ação:

1 - **Linha Emergencial:** atendendo, com 5 frentes de trabalho, a criança que já está na rua, no Rio e em Niterói:

a) **Educadores de Rua:** Abordagem diária de meninos e meninas na rua, criando pouco a pouco o clima para que eles venham buscar apoio no Centro Sócio-Educativo São Martinho.

b) **Plantão de Atendimento:** Cerca de 200 crianças e adolescentes são atendidos por dia, recebendo alimentação, tratamento de saúde e orientação para obtenção de documentos e matrícula em escola.

c) **Cursos Profissionalizantes:** Fabricação de salgados e biscoitos; jardinagem; mecânica; carpintaria. Posteriormente a São Martinho continua orientando-os nos empregos.

d) **Casa de Acolhida Noturna:** Duas no Rio; para 30 meninos de 7 a 12 anos e para 30 adolescentes de 13 a 18 anos; e outra, em Niterói, para 30 meninos, também, até 12 anos.

e) **Casas-Residências:** Duas no Rio, para adolescentes de 13 a 18, que já estejam trabalhando mas não têm onde morar.

2 - **Linha Preventiva:** desenvolvendo um trabalho educacional com as crianças através de ocupação do tempo ocioso, para que não venham para a rua ou sejam recrutadas por marginais. Apoiamos a ação dos Centros Sociais Comunitários, Vila Canoas, Vigário Geral e Vicente de Carvalho. Ministra-se o curso de Preparação para o Mundo do Trabalho e cursos profissionalizantes.

Acompanhamento da atuação profissional do adolescente: Nos dias úteis, uma equipe visita o jovem no seu local de trabalho, para acompanhar e avaliar o desempenho do adolescente trabalhador na empresa.

3 - **Linha de Defesa:** atuando através de Centro de Defesa Dom Luciano Mendes na defesa jurídica e política de crianças e adolescentes vítimas de violências e que tenham seus direitos humanos violados.

4 - **Curso de Formação de Educadores Sociais:** para formar e acompanhar profissionais capazes de EDUCAR crianças e adolescentes mais empobrecidos e/ou abandonados.

COMO PARTICIPAR DO PROGRAMA

Pessoa Física: Você pode colaborar com a São Martinho de diversas maneiras. A escolha é sua. Precisamos de jovens e adultos voluntários e disponíveis para colaborar no trabalho educativo junto aos meninos e meninas de rua. Serão bem-vindas, enfim, as contribuições de toda sorte: em dinheiro ou em trabalhos; em livros e material escolar; roupas e brinquedos, através daquela palavra amiga, de estimulante apoio moral e espiritual. Ou como sócio contribuinte. O importante é que você compreenda e se identifique com o nosso esforço.

Pessoa Jurídica: Sua Empresa (ou Entidade) pode participar - inscrevendo-se em nosso Quadro de Sócios Contribuintes; admitindo adolescentes como profissionais ou para estágios de aprendizagem. **Importante:** Nos convênios firmados com as Empresas a São Martinho pode vir a assumir todas as responsabilidades trabalhistas.

ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE SÃO MARTINHO CADASTRO DE SÓCIOS

Desejo Contribuir com: _____ % do salário mínimo

FORMA DE PAGAMENTO:

Mensal

Semestral

Em meu domicílio

Em local de trabalho

Correio (Cheque nominal)

Na sede da Associação

NOME:

END. DOMICILIAR:

BAIRRO:

Tel./casa:

Tel./trab.

CEP:

CIDADE:

ESTADO:

END. P/ COBRANÇA:

DATA: ____ / ____ / ____

ASS.:

C1

Florianópolis, 16 de maio de 1996.

Caro Pessoal de São Paulo

Estou lhe escrevendo para vocês com interesse de conhecer vocês.

Se vocês quiserem me conhecer no meu nome é Silvano Cardozo tenho 14 anos e sou flomenquês o melhor time não é vapor seu grupo.

Quero saber o seu nome, o seu time, a sua cor, se é gostoso, conhecer a turma, conhecer o ~~seu~~ seu time onde é eu quero jogar o Frank

Com tudo
Silvano Cardozo
UFRS
THE O
BEST

C 2

Anexo 4

Florianópolis 16/05/96.

Queridos amigos de Santos

Eu tenho 12 anos gosto muito de vir na casa da liberdade.

Dos cursos os cursos são: Surf, marmorização, reciclagem, computação e datilografia. O curso que eu mais surf surfar é super legal.

Vocês conhecem a colônia de férias da escola? Fico aí em Santos eu nasci em São Paulo já fui muitas vezes para Santos.

Comer que tá a praia muito poluída eu ainda dá de tomar uns banhos.

Espero que vocês gostaram da cartinha.

Beijos mil desculpas pela letra eu sei que é ruim.

Beijos Beijos para todos.

C3

Anexo 5

Data 16/05/1961

oi tudo Bem

meu nome e Priscila

SAUDADE

tenho 13 anos

moreio em Florianópolis

gostaria de ir no maracanã
ver o jogo do flamengo

sou flamenguista até morrer.
gostaria de conhecer o menino
de São Paulo.

voçs meninos são muito
gostoso de mais

Sou uma menina muito
simpática e divertida

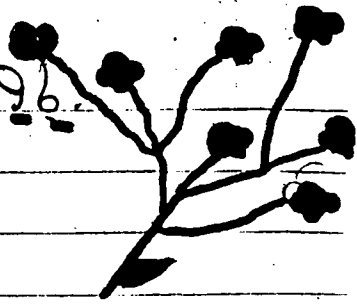
mil Beijo Para os garotos
de São Paulo

Ass: Priscila.

C4

Florianópolis, 14 de maio de 1996.

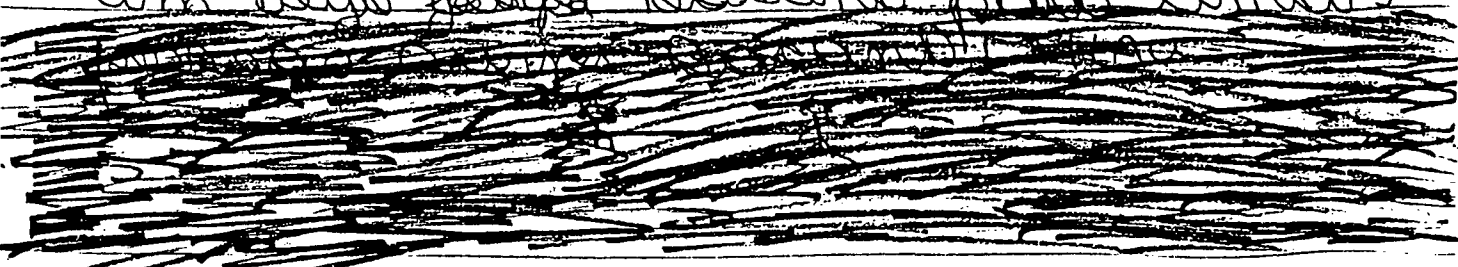
~~Amigos de Santo~~



Olá amigos desculhado eu sou o Residente
 eu sou assim tem 14 anos, sou meio
 alto, moreno, olhos castanhos, cabelos
 pretos etc. Eu more no more do moreto
 do. Pra isso eu faço curso aqui no
 caso liberdade eu faço Datilografia,
 Informática, maquiagem, arte foto-
 nica, computação, Encadernação etc.
 quando eu fico aqui no caso do
 liberdade eu gosto de fazer Datilogra-
 fia e quando eu não estou aqui
 eu gosto de ir para o Colégio eu esto
 do 3º série e estudo do Colégio Estadual
 Belso Ramos no período matutino.

Eu contei o que eu gosto de fazer e
 o que eu não gosto. agora eu quero
 que vocês falem como vocês são
 Eu quero saber o que vocês fazem aí
 Qual o praí que vocês mais gostam de
 eu gosto do Barro do lago. inclusive
 eu, não lá.

Um Beijo ^{Salete} ~~para~~ Barro para um



Flora e fauna da ilha de São Pedro

nome: FABIANA MARIA PEREIRA

Amigos de Santos

11111111

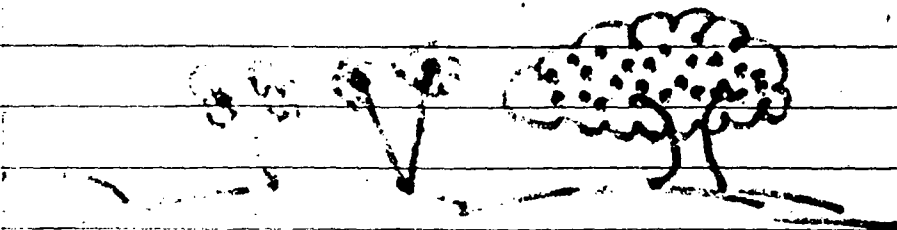
Amigos de Santos Di amigos de Santos eu moro em B. S. meu nome é Fabiana ^{11 anos} estudo na escola B. S.

o gosto de brincar e estar no caso do bilherdade aqui e muito legal e passo muitas coisas na casa da liberdade.

a) O que vocês gostam de fazer em Santos?

b) Onde e que vocês estudam?

c) Como é em Santos?



C6

Anexo 8

Iloriamópolis 16/05/96.

Para Santos

Ai amigos de Santos meu nome é ----- tenho 12 anos, estudo no 6º série, escola B.S.S.

Estou no casa do Liberdade, aqui nós temos varie coisas para fazer.

Excês.

O que vocês mas gostam de fazer ai?

Em que escola vocês estudam?

Qual é o seu nome e idade?

Ai é legal?

FIM

Beijos

de

Iloriamópolis

FLORIANÓPOLIS

Data = 16/05/96. Queridos colegas de Dani

Eu gosto muito da casa da liberdade e é muito legal eu me chamo Mônica e tenho 12 anos e queria que vocês respondessem minhas perguntas eu estudo na Escola Básica Silveira de Souza

Conde você estuda
 Vocês gostam de dentes
 Eu não dentes é legal porque aqui em Florianópolis é muito legal.

UMBEIHO

DEMIPIPIPI

MOCÊS

TCHALI!!!

Carta do LG2 (28/05/96)

Oi galera eu sou o Cristiano ————— C6
tenho, 14 anos Gosto muito de —————
futebol eu torço para o Santos F.C ————— C1
pelas fotos eu achei vocês legal
queria conhecer um por um,
e cada lugar da sua linda
cidade. Gosto de ir a escola ————— C4, C5, C6
mais no começo eu me sentia
envergonhado porque não
conhecia ninguem mas tudo bem.

A praia e boa mais os navios poluem muito a Beleza — C2
Santista que é a praia.

Eu estudo no Edmeia Ladvig. ————— C5, C6, C7
Quase igual floripa mais eu ————— C5, C6, C7
tambem queria saber como é ai. —————
So conhecemos se ver. ————— C1

Eu gosto mais da praia do Tombo ————— C4
que fica do outro lado da ilha
no Guaruja e muito bonito mais
perigoso.

A pergunta das meninas é dificil ————— C1, C3
responder não sei se eu sou gostoso —————

Eu amo o Rap. ————— C1

Pra vocês, eu so saberia se
vocês me falassem.

Gostei muito de vocês, são
muitos liberais suas cartas tem
pergunta que outras pessoas so fariam
para alguem muito intimo.

Sou muito feliz.

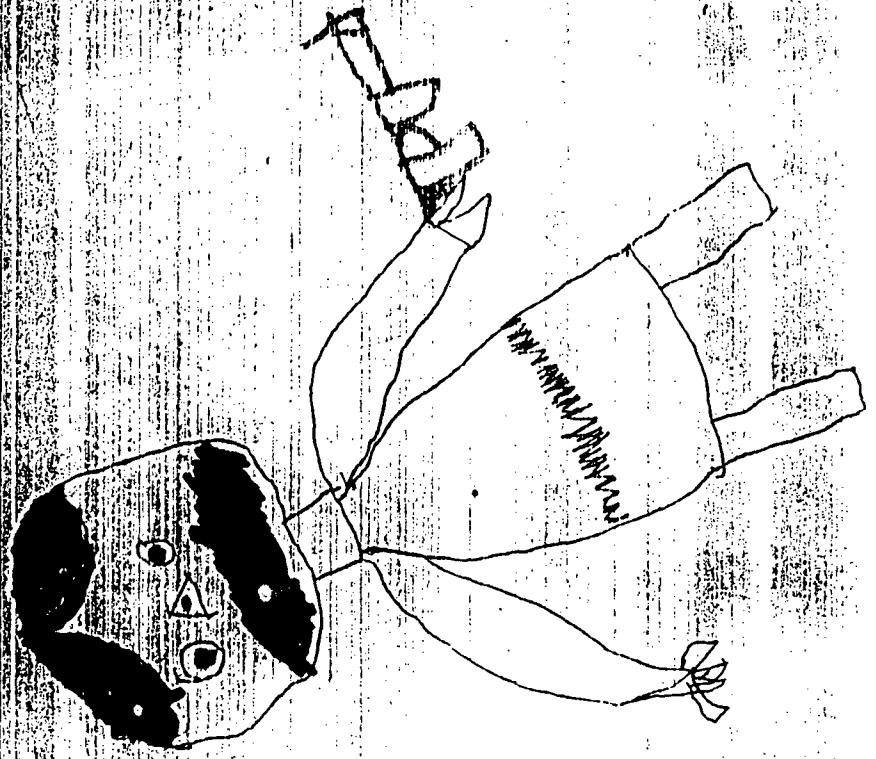
As vezes infeliz
 Mas nada e igual e do jeito
 que agente quis.

Para todo colegas de forianopolis
 ass. Cristiano Rosa Soleri
 Beijos e abraços

Mãe nome é Marcos e eu quero tanto fazer amizade

com vocês

Bem-vindo da Malhada



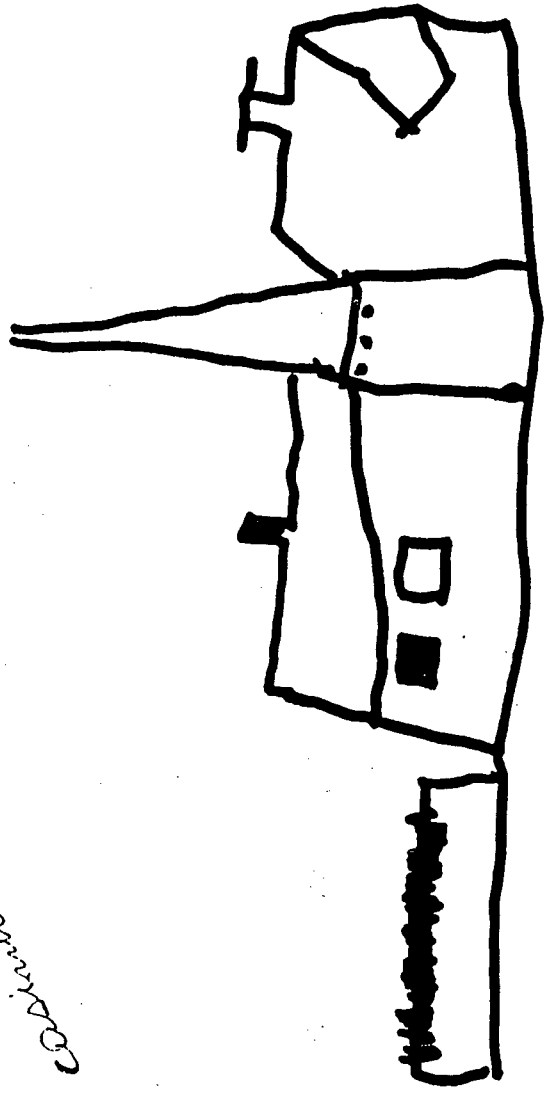
Marcos

Entrada para el
coche

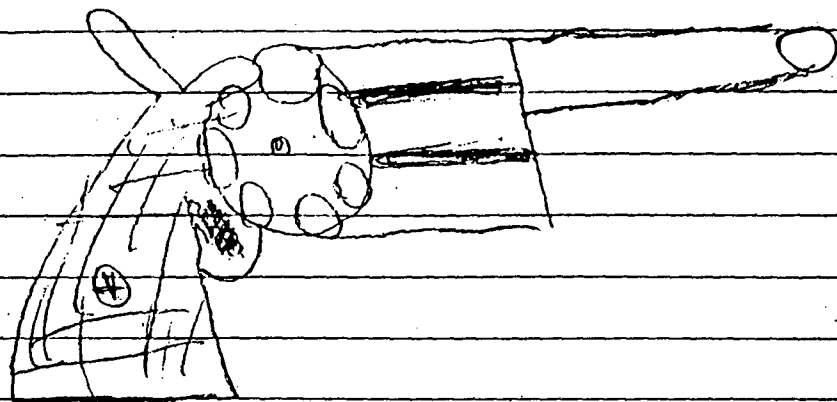
Entrada

Entrada
de

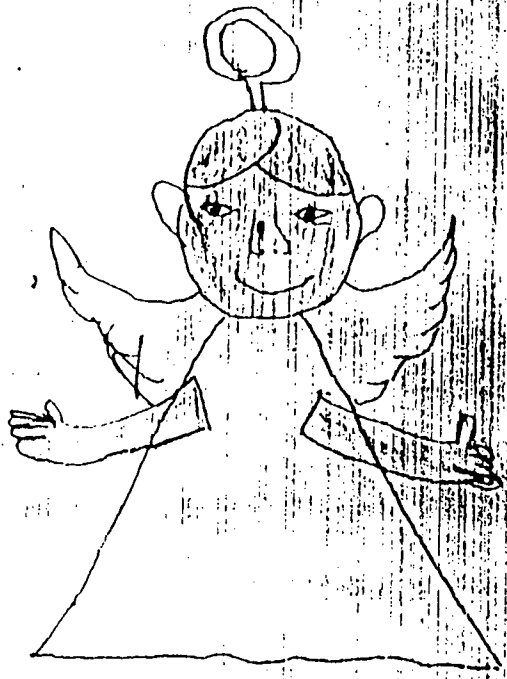
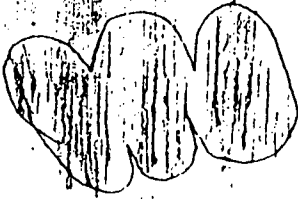
A



Anexo 12a



Alexandre Sousa dos Santos.



1. EXC 11525

04/6/96

Flaminiópolis 24 de maio de 1996

Amigos do Rio

tudo bem com vocês?

Estou na Ferrada tenho 22 anos.

Eu gosto de fazer o curso de arte costura aqui na casa da liberdade.

Também gosto de jogar ~~de~~ Tráiler
 (gosto também de jogar naysay de jogar canibó e
 Passa o tempo da banca.

Eu gosto muito de ~~trabalhar~~ criança

Como vai o Rio?

Na Rio é Bom?

Você gosta muito do Rio?

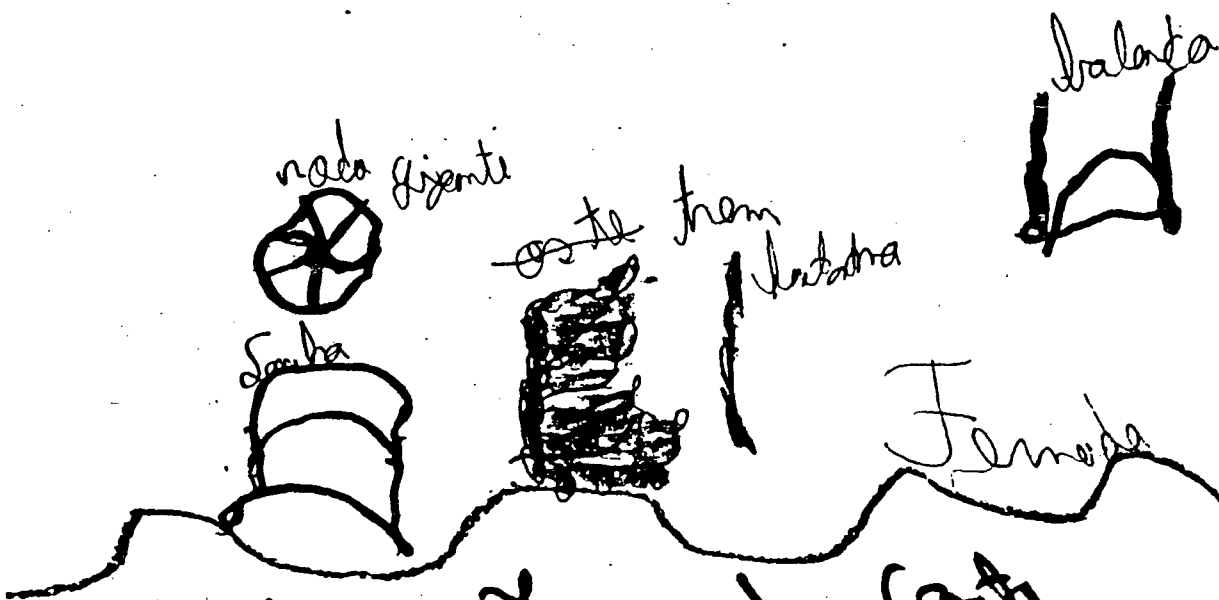
quero saber como o Rio?

Quem foi o Rainha do Carnaval. invartil desta
 Ano

Aqui em Flaminiópolis os lugares que eu gosto de ir
 na minha caminhada no parque da arte ciríng
 capria do sítio

Assinado: Fernando Latre de Costa

PAQUÊ



Ass: Fernanda Larina de Costa
Samba 32 ano



PLANÇA

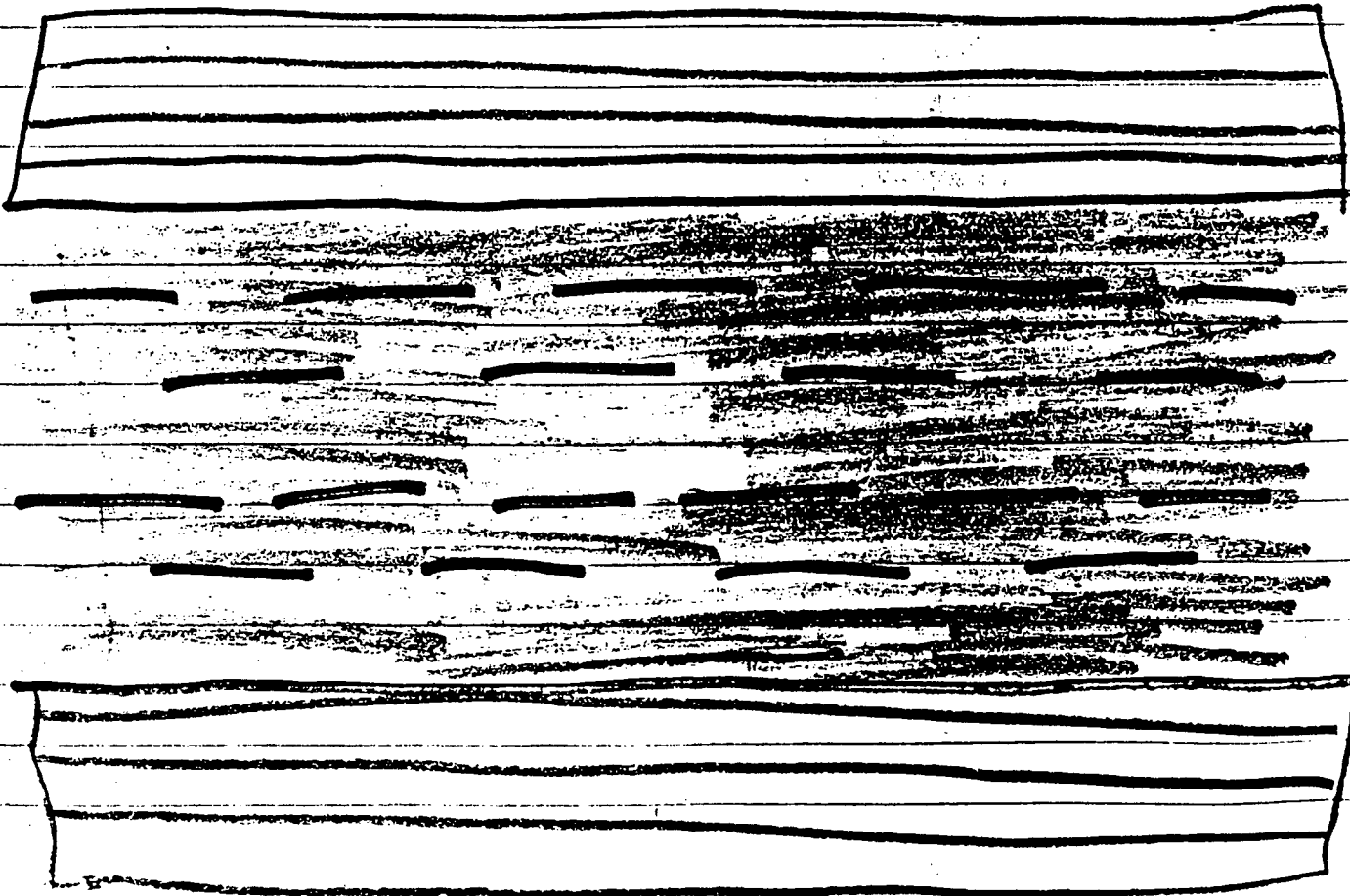
Revis

Florianópolis, 14 de maio de 1996

Pessoal do Rio

Amigo meu nome é Tiago tenho 13 anos gosto muito de carnaval gostaria de passar um carnaval aí mas como meu sonho não é realizado gostaria que você me respondesse essas perguntas como é o funcionamento de fantasias? quanto custa cada fantasia? e que mes você começa a fazer fantasia? espero a resposta!

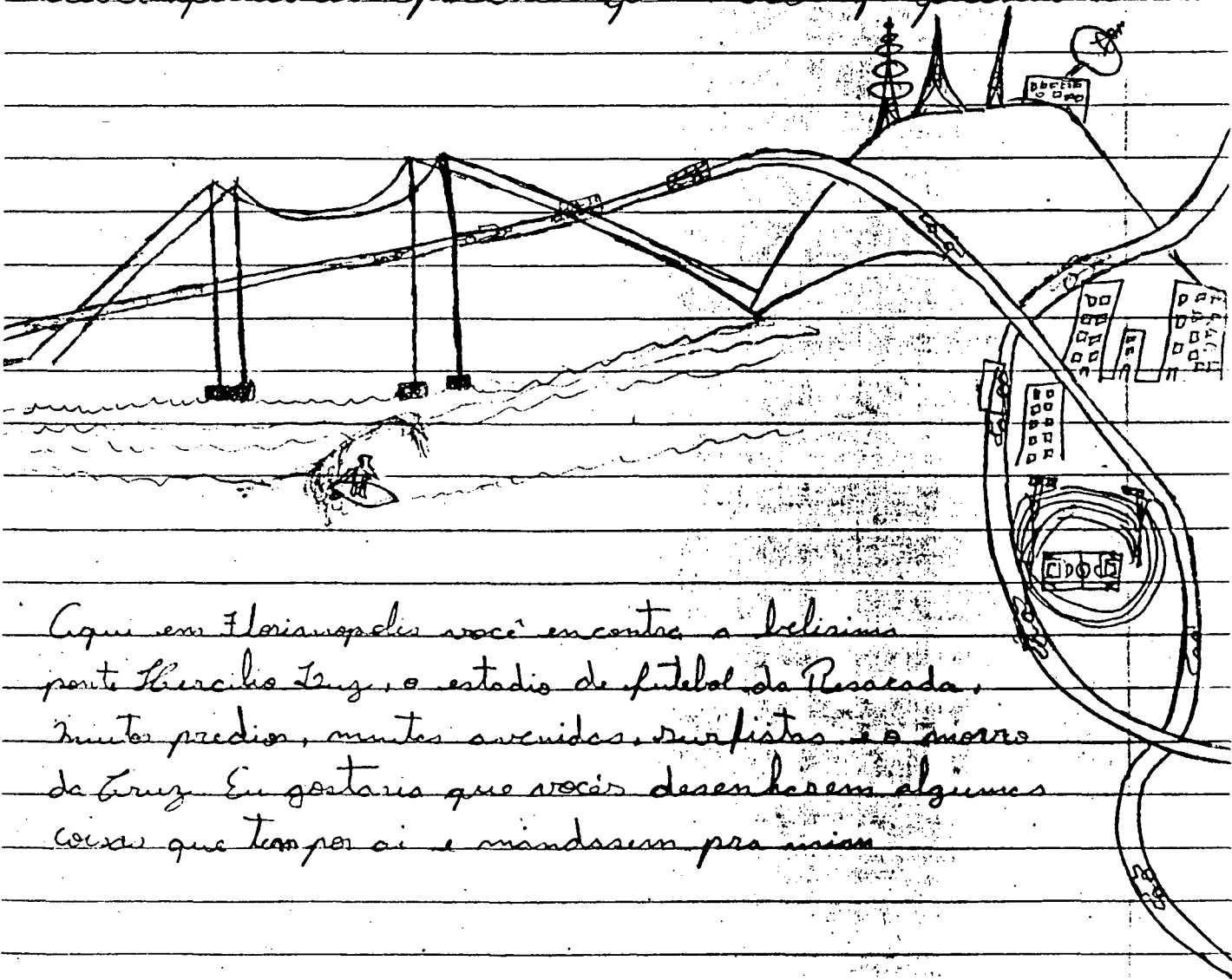
Eu gosto do pararelo negro que eu quero onde fico nesse escola da liberdade



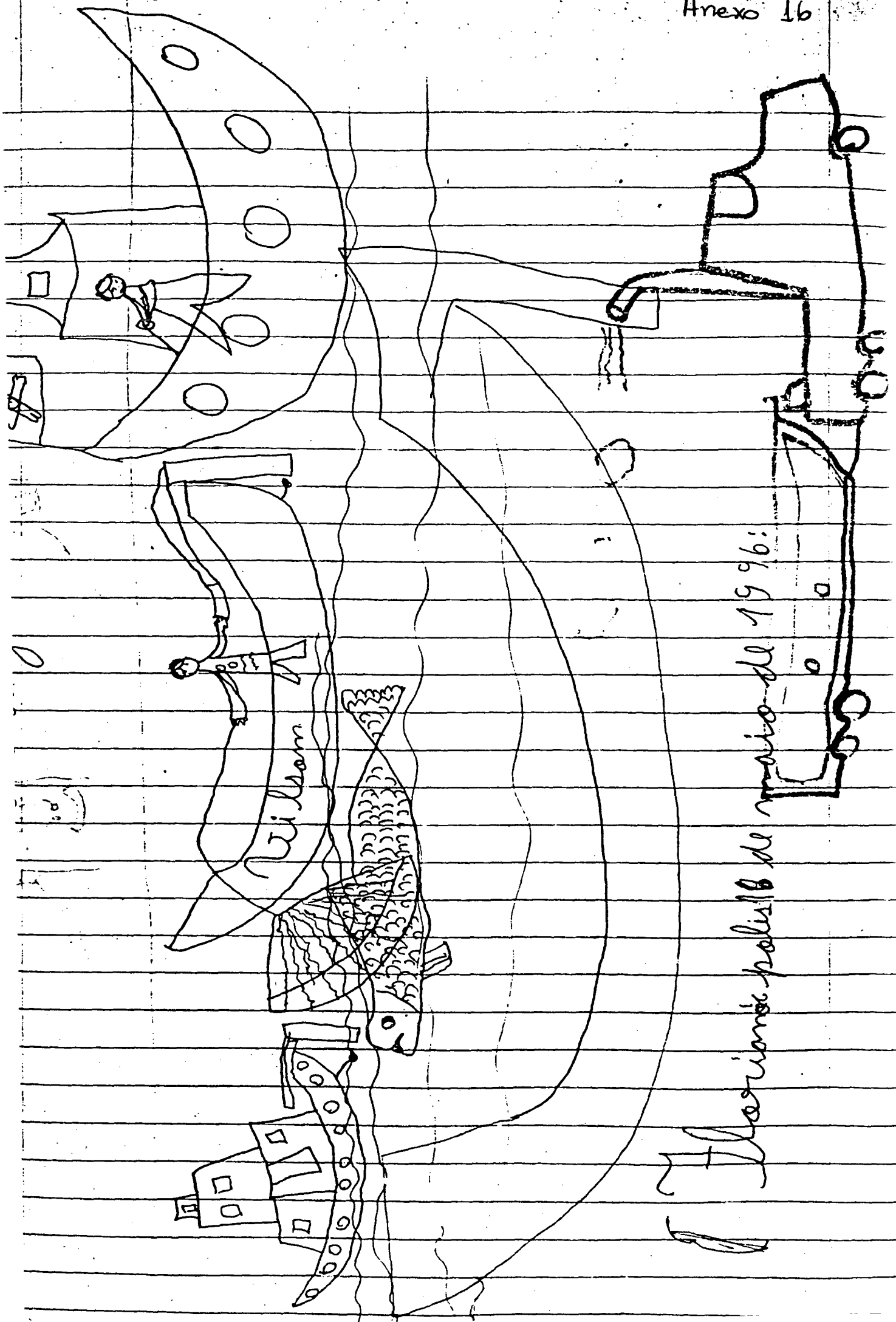
Florianópolis 16 de maio de 1996

Amigos de Santos

Meu nome é Roberto Novaes, tenho 13 anos, estou na 7ª série e eu estou muito feliz aqui com meus amigos na casa da Liberdade. E aqui eu frequento todas as oficinas como por exemplo: oficina de comunicação, Reciclagem, encadernação, surf, marmorização e outras. Eu gostaria de saber quais as oficinas que vocês frequentam.



Aqui em Florianópolis você encontra a belíssima praia Hercílio Luz, o estádio de futebol da Ressaca, muitos prédios, muitas avenidas, surfistas e o morro da Cruz. Eu gostaria que vocês desenharem algumas coisas que tem por aí e mandassem pra usian.



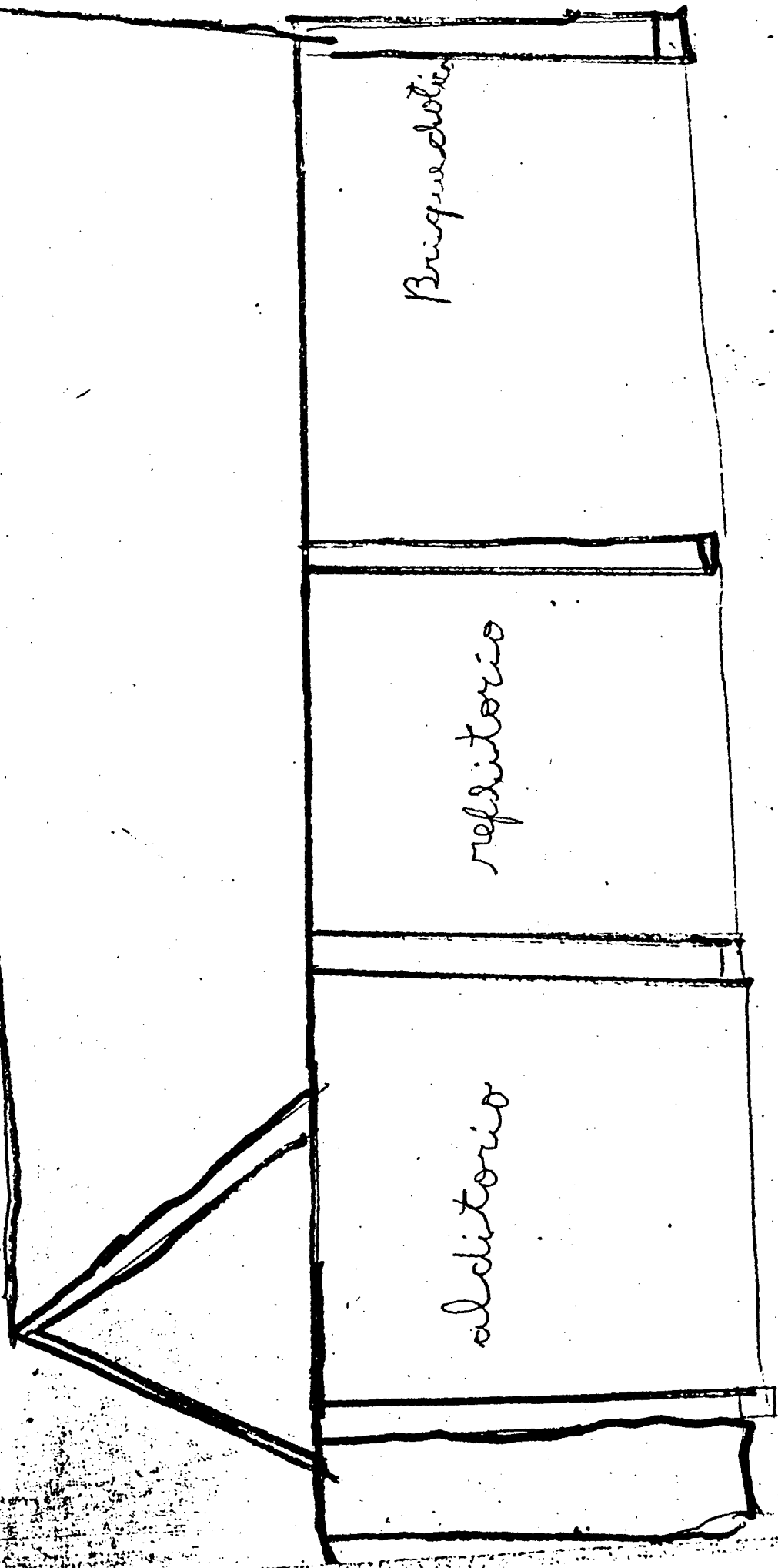
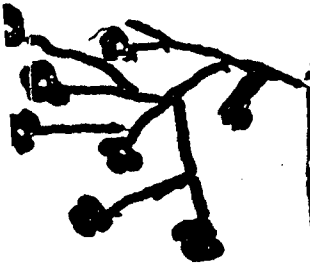
Illegible handwritten text, possibly a signature or date, written vertically on the right side of the page.

idade 11 anos

10/03/2016
Elonopóly, C.

Rua Rio de Janeiro

Cabeça da Ladeira



Aquí se acorara
dos miembros
cara subterránea
aquí valdecar

edad 13

oquí

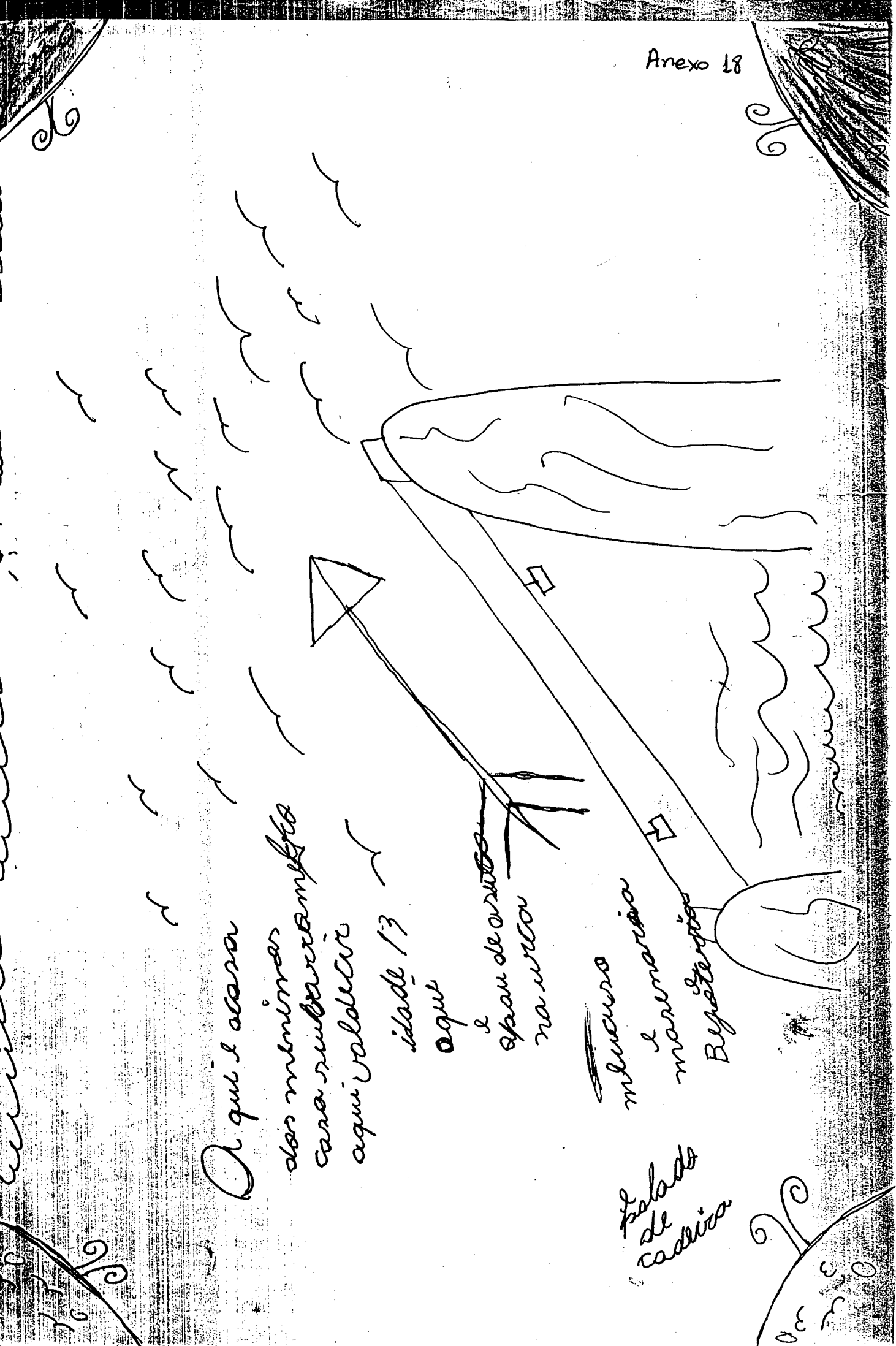
el
gran de or
na unca

lucuro

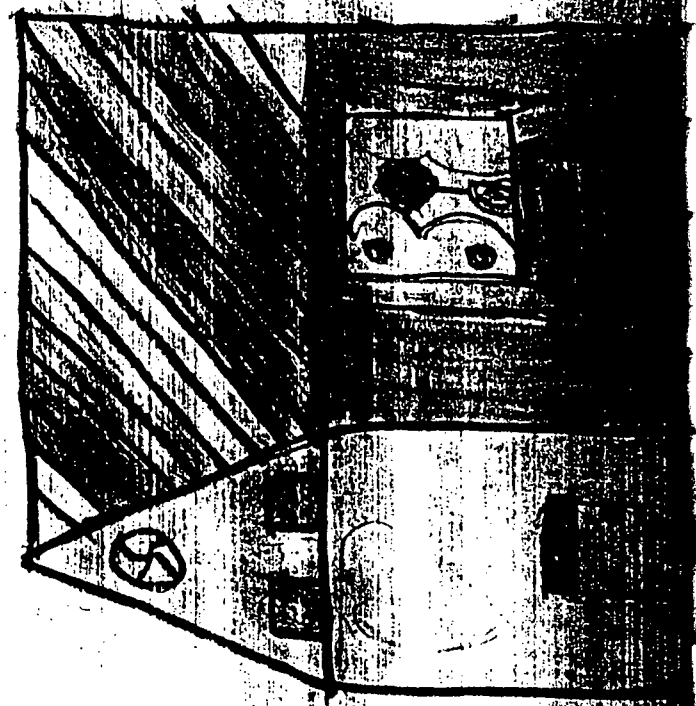
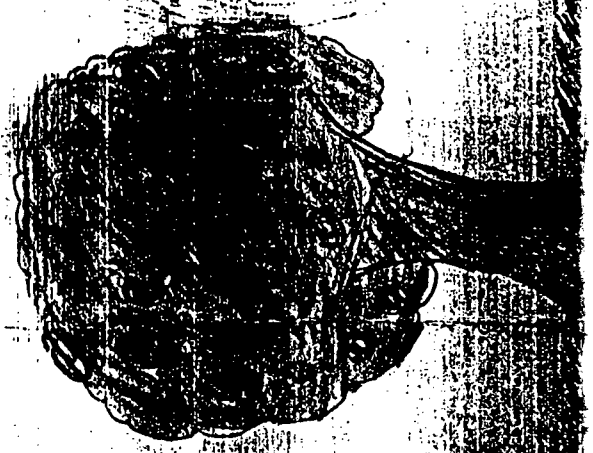
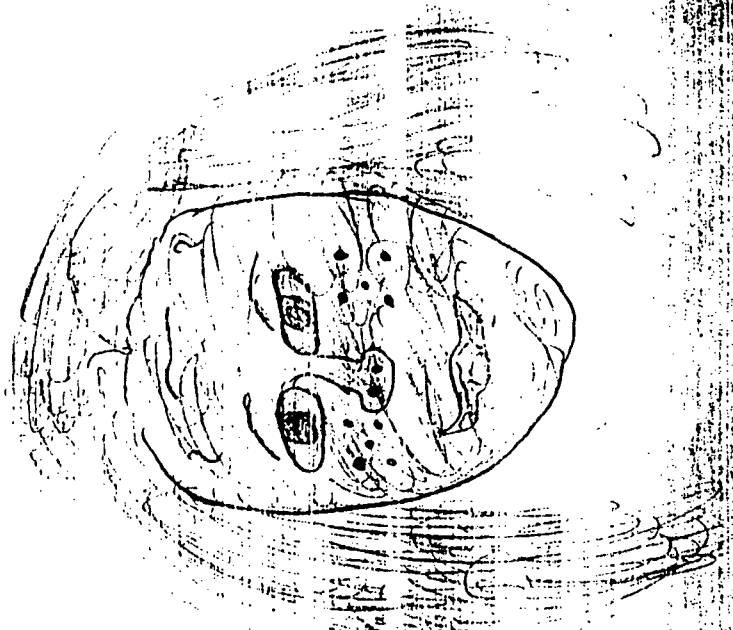
l
manera

Bejeteros

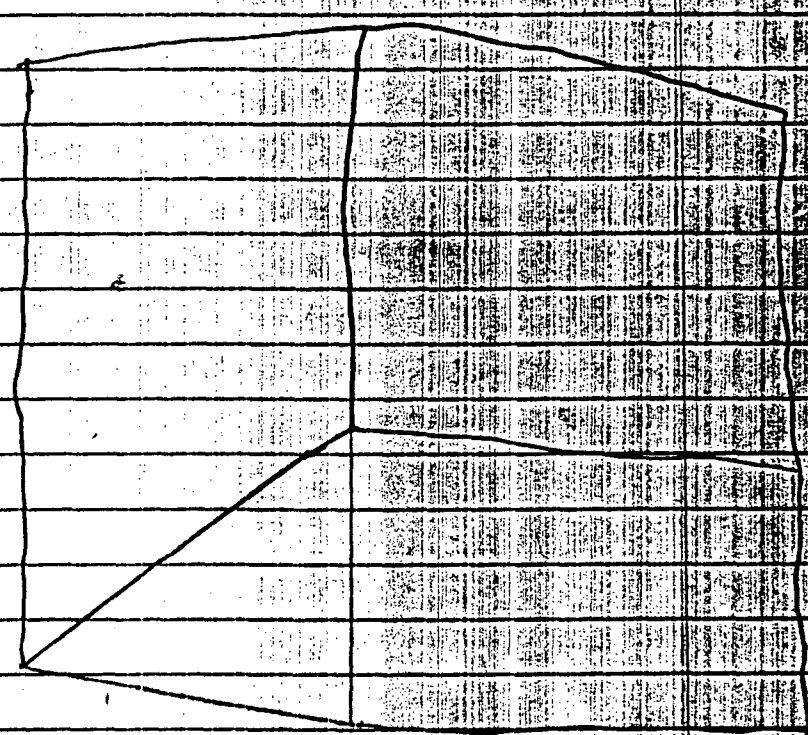
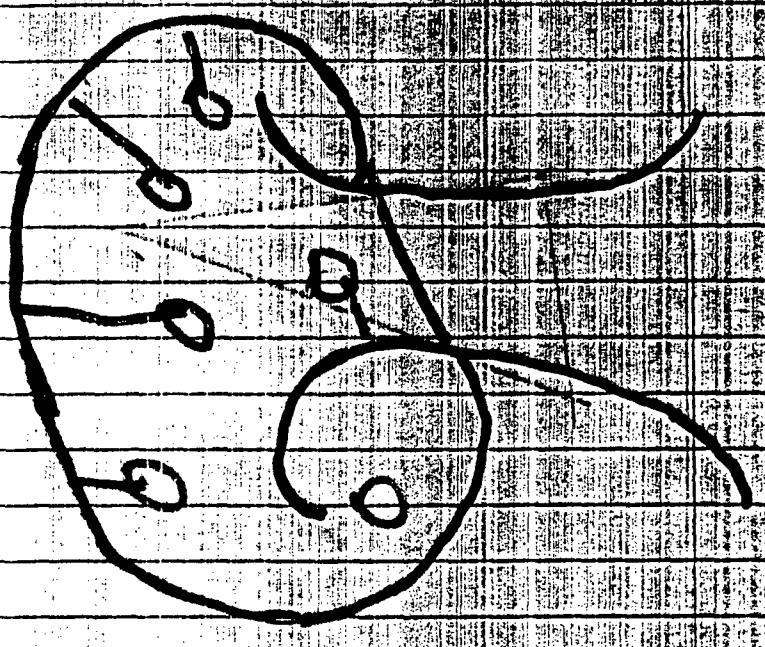
Palada
de
cador



Fábri
Monte
La Finca Diamos

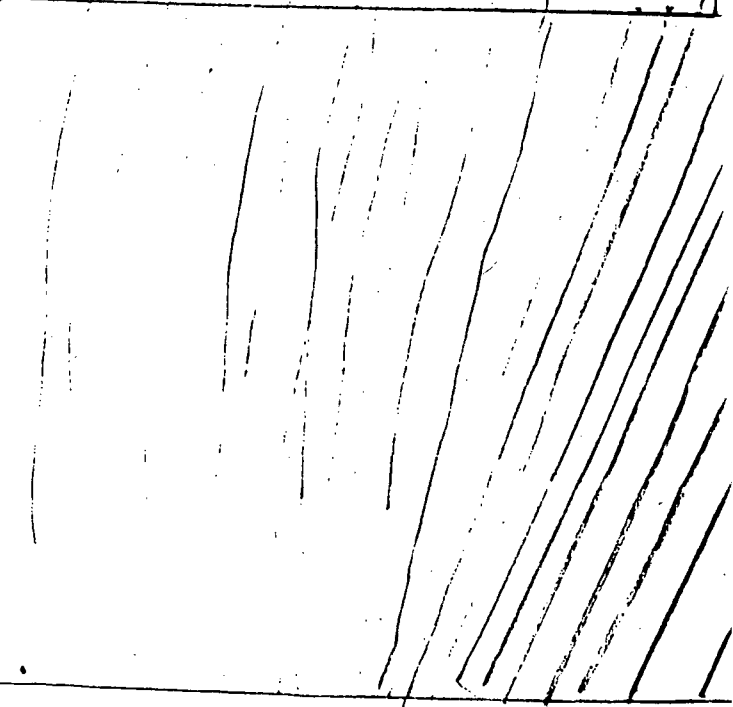
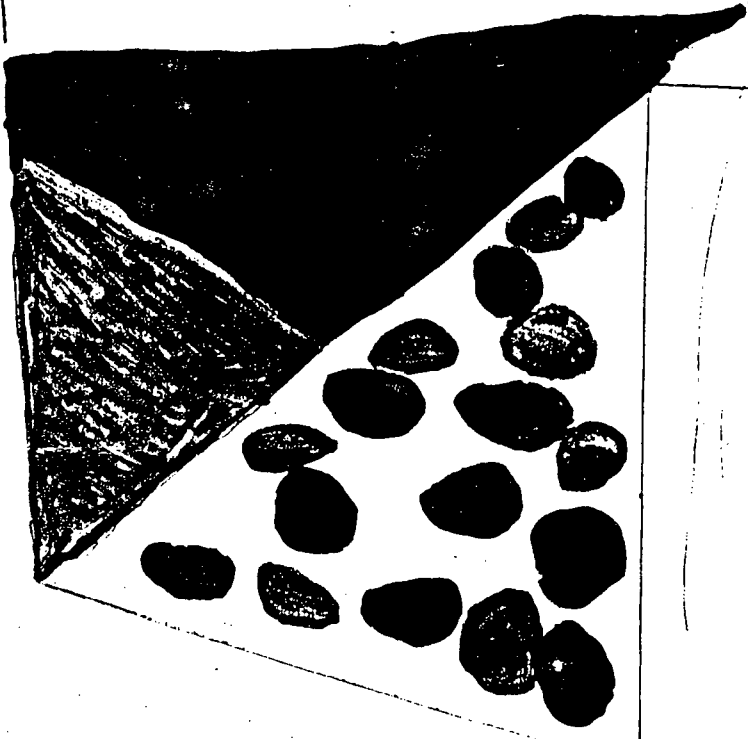


DAWID 12.1.2018
me 2031

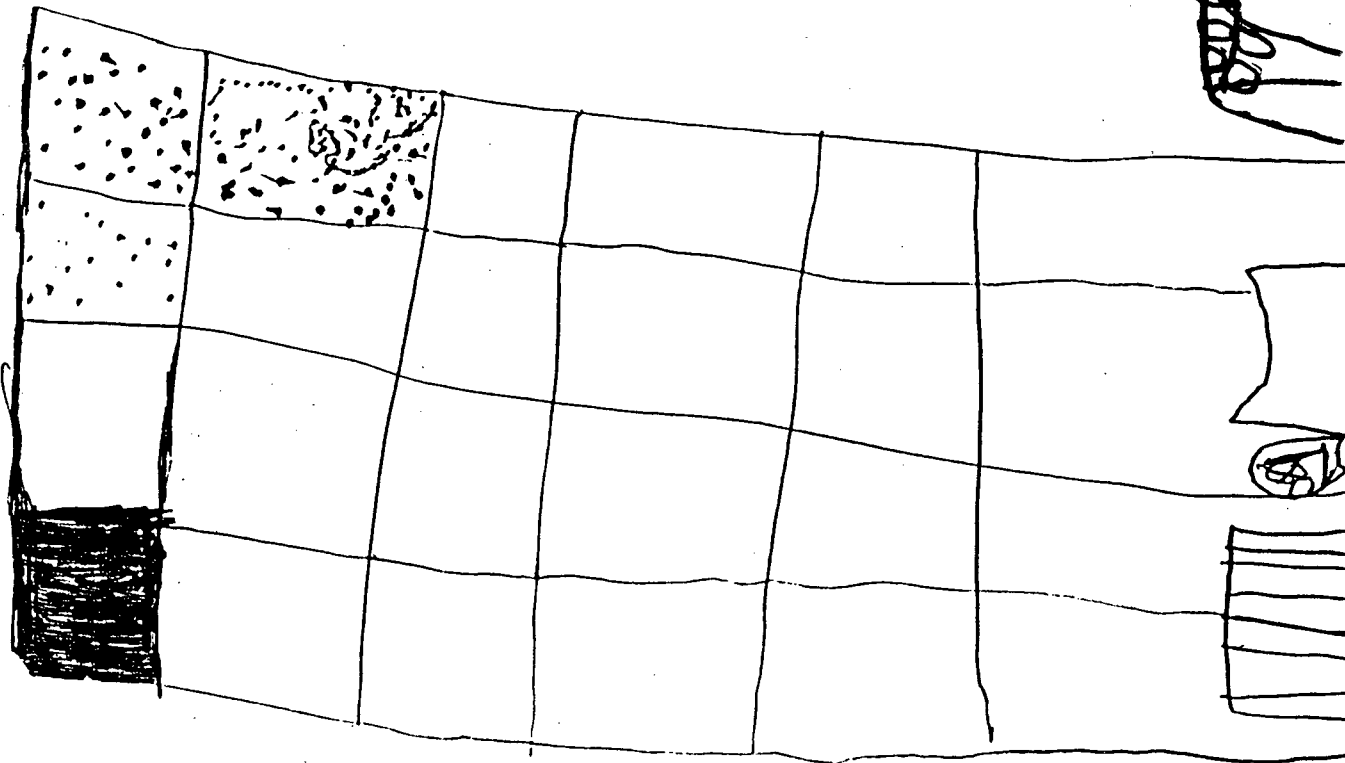
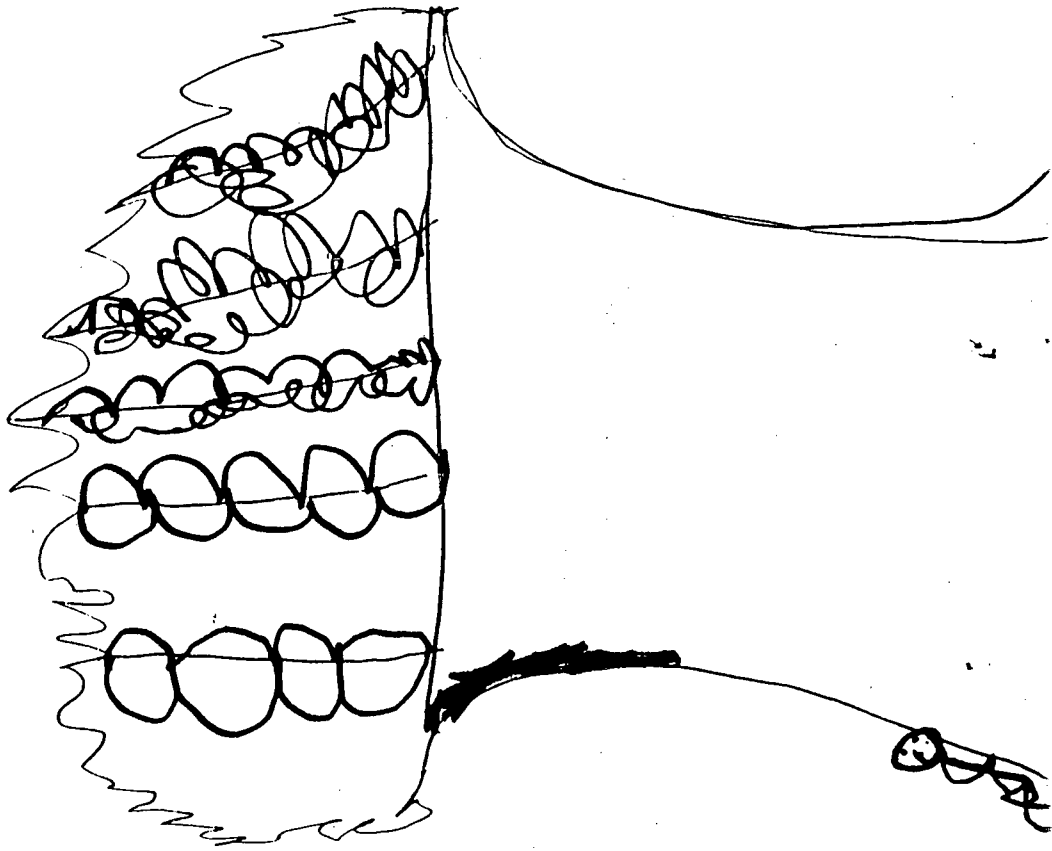


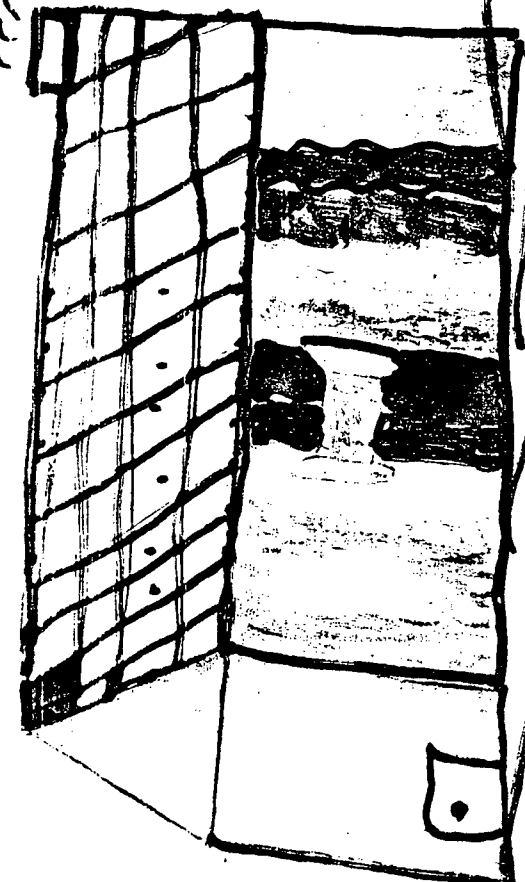
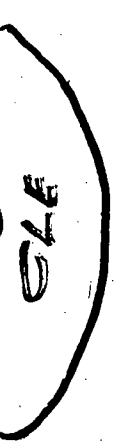
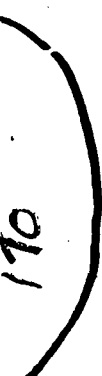
10/11

LENDRO

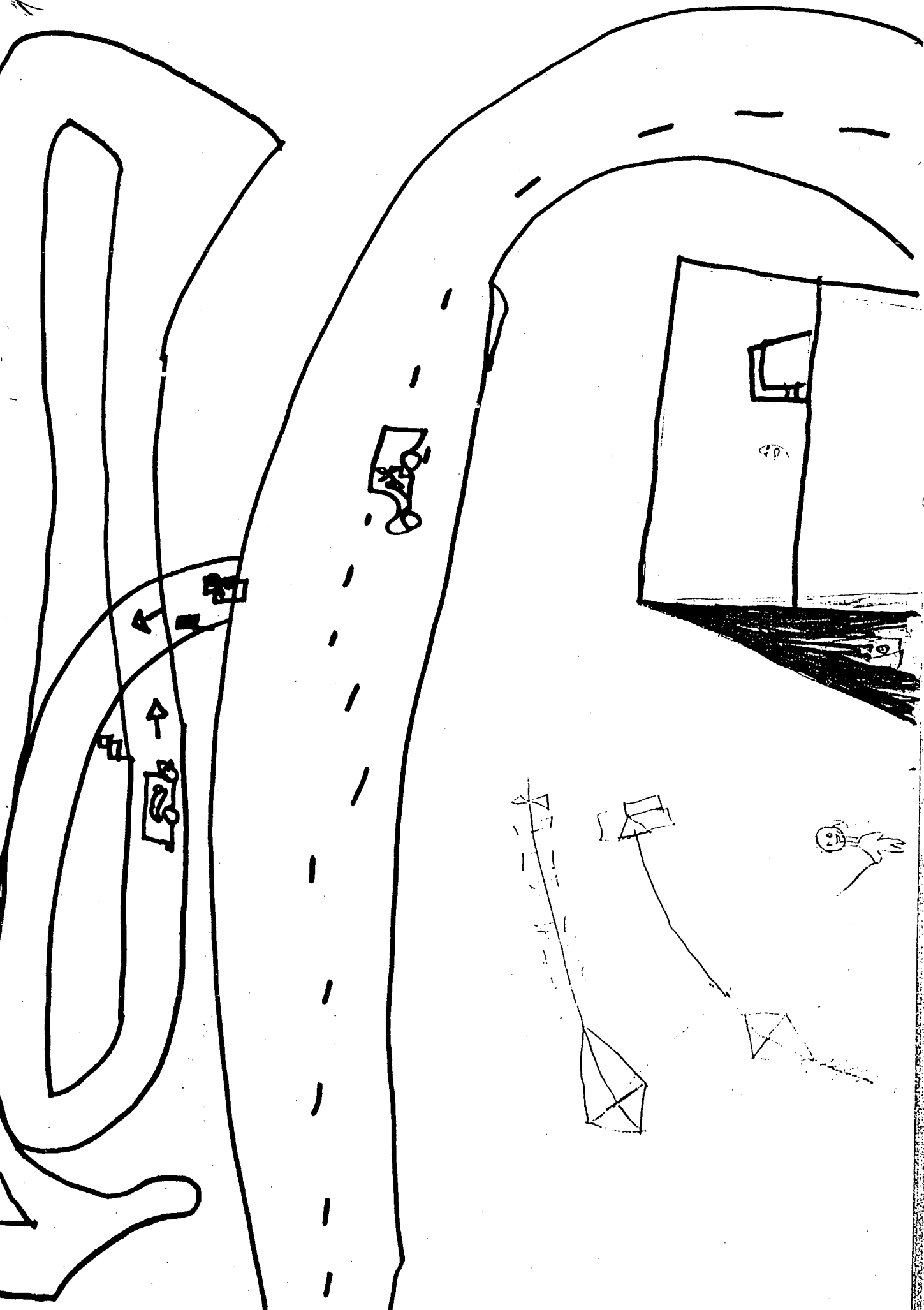


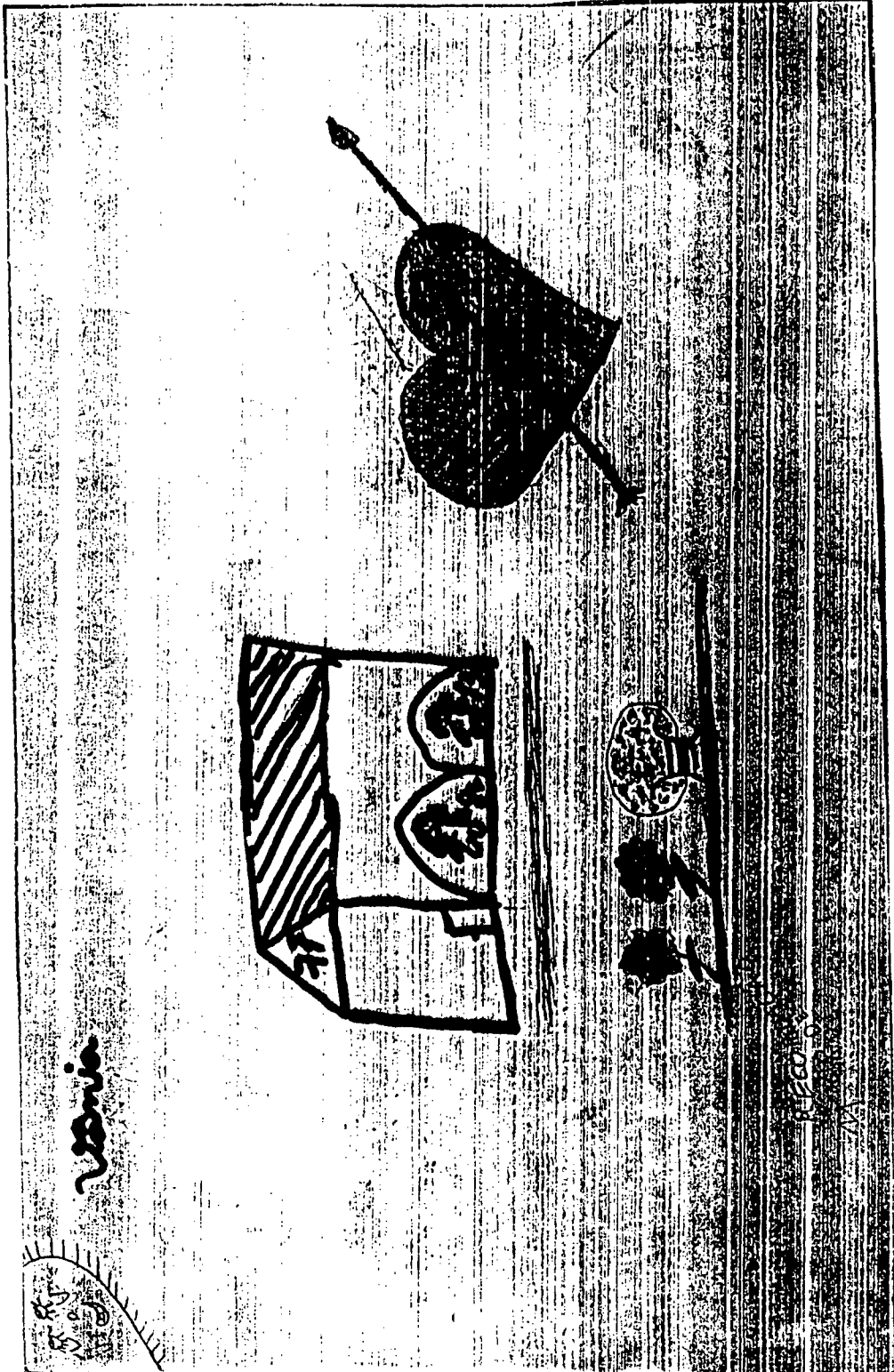
Matriz de Juntas





7A

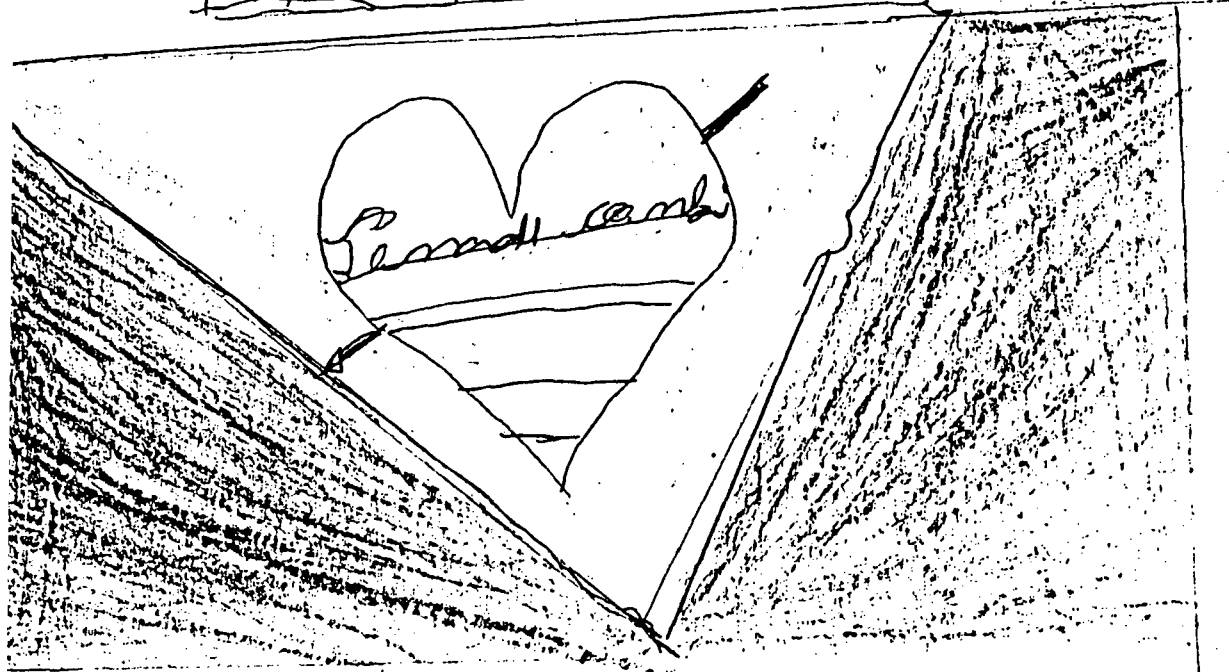
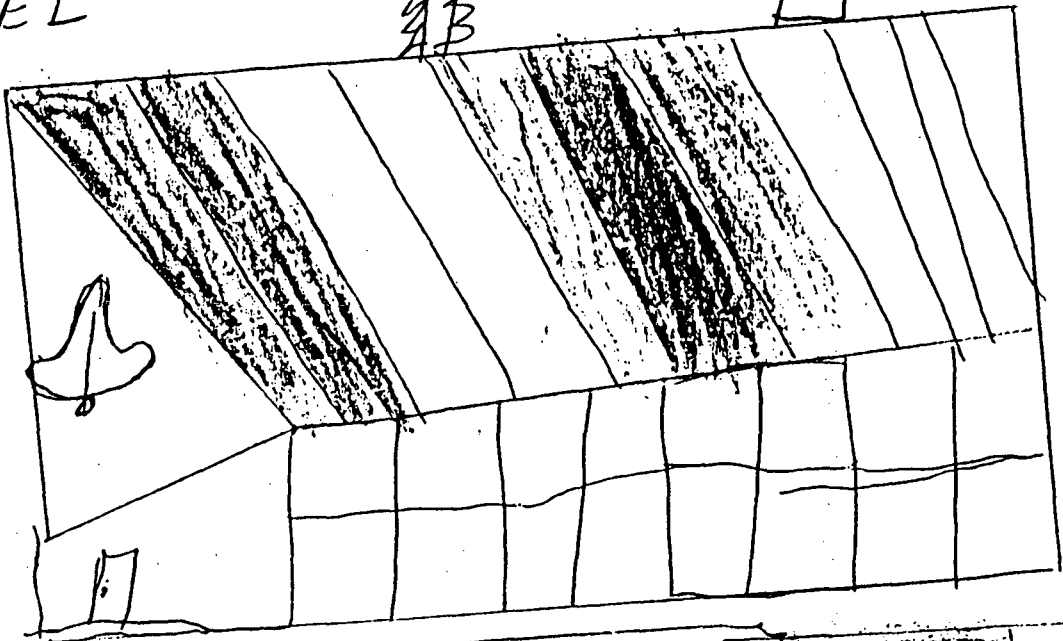




will
NIEL

Daniel Barroso dos
Pinas

17
18
19

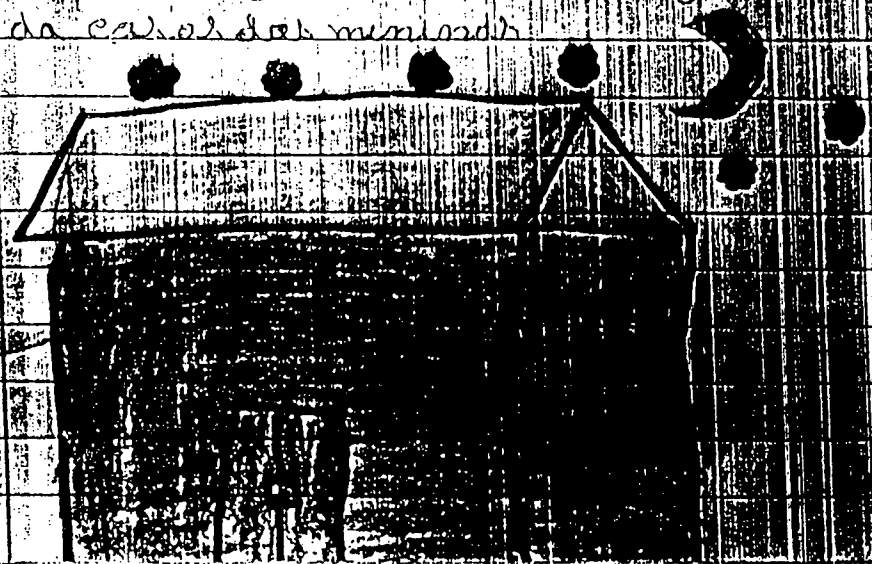


~~and confiança no~~ ~~10/01/96~~
~~aberto~~ ~~três~~ ~~10/01/96~~ ~~meses~~
~~na~~ ~~eterna~~
~~ata 130~~

Sandwich
Roselene manda um beijo para todo mundo.

ten teste teste teste teste

Tata me não te conheço mais aquela
te conheço meu d'ahã liada
realizado mandando e não estava com
muito amor e carinho
eu no 9990 em Vila de Calçada
Rua 144 do bairro Litorânea de
Litorânea. Pra mim que eu estava
passando essa carta pra
vocês que mora na praia de
muito a brigada
mil lúis
e
a bruxa
Cris Goulma e todos os garçons
da casa dos minutos



Su nona a Monina tenía 44 años

trabaja ma Ferreiro (suocra de su mamá)

está en el trabajo en la 2ª serie

pero abula de coti cultura e abula de

trabajo e abula de bodega de trabajo.

muchos colegas e amigos en

para casa todo tiempo de

trabajo para frita minutos familiares

trabajo en el trabajo de casa misma

casa de mamá me niterci o mamá

trabajo e educam e tenía 15 años de

trabaja fuzendo uso para vende para

trabaja para todos



Juntas, 27 de maio de 1996

Colegas de Florianópolis...

Meu nome é Ana Carolina e
o meu apelido é Carol, tenho 15 anos,
sou morena alta, olhos castanhos e
cabelos castanhos escuros.

Tenho sempre aqui na
Casa do Trem e gosto muito o que
tem aqui, as moças que trabalham
aqui, as coisas que nós fizemos
também, arte têxtil, cabeleireiro, manicure,
oficina de psicologia.

Aqui nós fazemos muitas ami-
zades, temos colegas de montão e
gostaria muito de conhecer vocês,
espero um dia poder visitar vocês
adoro a cidade de vocês, pena
poder só conhecê-los por fotos.
Vocês são muito simpáticos.

A ss. Carol^o

(Ana Carolina T. de J. Cardoso)

W. V. F. J. S.

W. V. F. J. S.

Santos, 27 de maio de 1996

Meu nome é Michelle, tenho cabelos 13 anos cabelos castanhos claros, meus olhos são castanhos e sempre frequente ~~para~~ o projeto meninas de Santos e adoro tudo que nós fazemos. fiz várias coisas e espero fazer muito mais. Adoro a cidade de Santos e adoraria conhecer Florianópolis adoraria conhecer vocês. Achei as cartinhas muito legais. Espero conhecê-las.

mil Beijos

Ass: Michelle

95

Santos 27 de maio de 1996

Meu nome é Carla tenho 14 anos, cabelos preto longos, olhos castanhos e um sorriso e recento, sou legal até a fim de conhecer os meninos da casa da liberdade e as meninas também.

Aqui na casa do Trem a gente faz muitas atividades são: artesanato, manicure cabelo oficina de xélogio e que eu mais gosto de fazer é pinturas, vou fazer datilografia eho eu acho muito bonito todos os meninos dai mais o que eu mais gostei foi, de Michel, Roberto, Wagner um beijos para ~~os~~ esses tres e quero que vocês mandassem mais correspondencia as menina também mandam Olha meu time prefiro e o ~~o~~ corinthias pois eu adoro este time e na Rio eu torço pro flamengo.

Carla

P. J. J.
 ON: CARLA

Santos, 27 de maio de 1996

Vi o meu nome e o nome
eu tenho 13 anos eu só do
projeto meninos de Santos

O que eu mais gosto de fazer
é cortar cabelo.

Tu tenho olhos verde mais
deixy encanto ele fica azul e
cinza.

Meu cabelo é costinho claro
tu ve os foto e achei muito
bonito.

É os meninos tem cara
de ser muito simpáticos.

tu ^{participo de} ~~participo~~ um monte de coi-
sas ^{participo} ~~participo~~ do projeto jogo futebol
cortar cabelo etc...

Nichil eu te achei muito
bonito.

Gostaria de um dia poder
te conhecer.

~~Um beijo para todos~~

Um beijo para todos

antes, 27 de maio de 1996.

Oi o meu nome é Elaine
eu tenho 13 anos eu sou do projeto meninas
de Santos.

Michel eu te achei muito bonito.

O que eu mais gosto de fazer é cantar
abelo e jogar futebol -

eu tenho olhos azul mais de vez em quando
fica verde e cinza.

meu cabelo é castanho claro.

Eu vi a foto e achei vezes muito
bonito.

E as meninas tem cara de ser muito
impaticas.

Eu participo de um monte de coisas
Participo do projeto, jogo futebol, canto
abelo etc...

Gostaria de um dia poder conhecer
vezes pessoalmente

Um beijo
para todos

Santos, 27 de Maio de 1996.

Ola! José Carlos, tudo bem aí?

Alhá a Nara me falou que você gosta de
solcias.

Bem eu também gosto.

Um dia espero poder ir aí...

Isso é só uma questão de tempo, pois estou me
dedicando a um concurso de poesias, eu canto melodia,
go futebol, sou formado em cabeleira, luto judô e grasos
- Deus em mão mexo com drogas.

Alhá José a Marina de 15 anos canta comigo,
a pianista rosea, tenho 16 anos e gostaria muito
de você se corresponde-se comigo.

Bem não só você como todo mundo.

Adorei todas as fotos, todas as cartas e todas
as mensagens.

Alhá não tenho referências por ninguém, eu
na por meninas e meninos.

Gostaria que todos le-se e se correspondesse comigo.

Sem mais nada a dizer vou Terminando

Um super abraço de

Projeto Meninas de Santos

Ass: Macau ou Claudinha

Alimentar 16/05/96

Coligos de tanto meu nome e Carlos
e tem uma mensagem para você.

A ma casa do Sulechade e muito
legal e gaste muito e digo
se você lembrar um dia não vem
Ricupendit com ter bem tracam
a massa turma. e digo para
você sei que um dia euacho
que eu vou ~~a com~~ com fazer
minha mensagem e curta a
você pois a você é curta

Venha com as drogas pois ela
pode matar entus de mais macha Diego
mais e venha abra seu coração

Galera de Florianópolis em
espera com as drogas abetur com
visitar um dia

DATA: 16/05/96

ASSIN: CARLOS, MICHEL, ELANDRO, PAULO,
LUCIA, ANDREIN, SHIDE, e ANDRESA.

A verdadeira mulher

É aquela que busca esperança numa lágrima sofrida...

É aquela que busca um consolo para todas as desgraças...

É aquela que, se odeia, procura coragem para o perdão...

É aquela que quando se revolta, o equilíbrio para a solução...

É aquela que, quem a conhece sabe dar valor...

É aquela que tem sempre uma desculpa para todas as falhas...

Sabe quem é a verdadeira mulher?

É aquela que é sempre ela!!!

Mas que sonha!!!

E tem sempre um coração para outro coração.

Somente outro!!!

*Cláudia Aparecida do Prado Pereira

Santos - SP

Coletânea **Ser Mulher** - Poesias

I Concurso da Central de Atendimento à Mulher

Prefeitura de Santos - 1996

*Cláudia é participante do Projeto Meninas de Santos.



a ei verdade
é o direito de
fazer tudo

Clementina, 2000

Música do Raça Negra cantada pelo Clemerson

Quero ti namorá

Quero ficá dentro do seu coração

Quero ter você

A vida inteira

Quando a gente se beijá

Quando (eu) te abraçá na areia do mar

Vai se pra valê

A vida inteira

Olhe bem pra mim

E diz que não vai me abandoná

e se algum dia eu chorá

vai se di prazê, di paixão

Oh meu bem querê

eu sempre sofri de solidão

só quero sentir o seu calor

só quero você meu amor

* A transcrição fiel das falas foi feita somente nas transcrições foneticamente mais marcadas.

RAP PARA FLORIPA

(...)

(...)

(...)

Meu apelido é Cebola

Vou é ti falá

realidade das drogas

é di matá

é di matá

se você fuma uma vez

claro duas, três

eu falo a verdade

não falo inglês

agora eu vô falá uma coisa demais

se você não usa crack

você fica em paz

(Agora eu tô)

Agora eu tô entrando

vou é ti falá

meu apelido é Dente

você vai me escutá

já usei uma vez

não uso nunca mais

minha vida não é crack

isso é um pouco da nossa vida

o que importa mais água e comida

tem gente na rua

passando fome

enquanto o milionário

come Ravioli

tem gente na rua

precisando de um pão

enquanto o rico lá fora

joga no lixão

Enquanto o governo

não tomar a posição

a miséria no Brasil

não tem solução

Esse é o RAP muito especial

pra galera di Floripa

que é muito original

que é muito original

pode crê

muito original

Se valorize mais

se valorize mais

* A temática do governo foi sugestão da Operadora Social.

As palavras *lixão* e *original* também foram dadas por ela.

** A transcrição fiel das falas foi feita somente nas construções foneticamente mais marcadas.

12/11/11

