



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

DENILSON DE SOUZA SILVA

**LINGUAGEM E IDENTIDADE: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES
SOCIAIS EM INTERAÇÕES COM “MENORES INFRATORES”**

**BELÉM-PA
2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

DENILSON DE SOUZA SILVA

**LINGUAGEM E IDENTIDADE: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES
SOCIAIS EM INTERAÇÕES COM “MENORES INFRATORES”**

**Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado em
Letras da Universidade Federal do Pará como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Eulália Sobral
Toscano**

**BELÉM-PA
2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Silva, Denilson de Souza

Linguagem e identidade: a construção discursiva das identidades sociais em interações com " menores infratores" / Denilson de Souza Silva; orientadora ,Maria Eulália Sobral Toscano.---- 2006.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2006.

1. Lingüística. 2. Análise do discurso. 3. Sociolingüística. 4. Cultura. 5. Psicologia Social I. Título.

CDD-20.ed.410

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

DENILSON DE SOUZA SILVA

LINGUAGEM E IDENTIDADE: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES
SOCIAIS EM INTERAÇÕES COM “MENORES INFRATORES”

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Data da defesa: 25/08/2006

Conceito: Excelente.

Banca Examinadora

Prof^a.Dr^a. Maria Eulália Sobral Toscano (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (membro)
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos (membro)
Universidade Federal do Pará

Dedicatória

Ao meu pai (in memoriam), minha grande gratidão.

AGRADECIMENTOS

- ✓ A Deus cuja presença me motiva a viver e a vencer todos os obstáculos.
- ✓ Aos meus pais Ailton Silva (in memoriam) e Rosângela Silva que sempre me apoiaram nos estudos e me deram o incentivo necessário para chegar até aqui;
- ✓ À Prof^ª. Dr^ª. Maria Eulália Sobral Toscano, pela paciência e, principalmente, por ter sempre acreditado no meu potencial e ter me dado condições de me tornar não só um pesquisador, mas também o profissional que hoje sou;
- ✓ À coordenação do CML, pela compreensão e oportunidade;
- ✓ À Prof^ª. Dr^ª. Megan Duque Estrada (in memoriam) e à Prof^ª. Dr^ª. Isabel Soares que me oportunizaram a chance de ser um verdadeiro profissional;
- ✓ A todos os funcionários da Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Pará (FUNCAP) e do Centro Interativo Jovem Cidadão (CIJOC) pelo auxílio nessa pesquisa;
- ✓ Ao Juizado da Infância e da Juventude por ter me permitido realizar essa pesquisa;
- ✓ Ao pedagogo Andreson Barbosa, pelas informações importantes e por sua hospitalidade ímpar;
- ✓ A todos meus professores da graduação e do mestrado que suscitaram em mim a vontade de crescer como profissional e de aprofundar meu conhecimento, especialmente à Prof^ª. Cíntia Costa e à Prof^ª. Isabel Maria;
- ✓ À banca examinadora, pelas contribuições essenciais;
- ✓ À Prof^ª. Dr^ª. Myriam Cunha, por ter me ajudado e me incentivado desde o início e por ter me marcado profundamente com seu cuidado e empatia;
- ✓ À Prof^ª. Zélia, pela disponibilização de material relevante para a pesquisa;
- ✓ À Prof^ª. Dr^ª. Jane Beltrão, pelas dicas sobre o ECA;
- ✓ À amiga Rísia Coelho, pelas informações sobre a transcrição;
- ✓ Ao antropólogo e missionário protestante Fabrício Araújo, pelas informações importantes;
- ✓ Ao colega Adalbery, por ter me ajudado com o gravador digital e com o programa *goldwave*;
- ✓ Ao amigo Antonio Carlos Soares, pelos *insights* em algumas questões importantes;

- ✓ A todos os meus colegas de turma. Pude aprender com cada um deles, especialmente Carlene, Jailma e Márcio, pelas “vigílias” das transcrições difíceis, mas ao mesmo tempo divertidas. Nunca me esquecerei de vocês;
- ✓ A todos os meus amigos da IBE, pelo apoio nos momentos difíceis, especialmente aos amigos Alessandra Dória, Mauro Sodré e Alcina Mara. Vocês são amigos para todas as horas. A amizade verdadeira é um bem precioso;
- ✓ Ao grande amigo Jhovan Terra, pela ajuda com a apresentação gráfica do trabalho;
- ✓ A todos meus alunos do Curso Livre, pela compreensão;
- ✓ A todos os adolescentes que contribuíram para essa pesquisa. Aprendi uma nova visão da vida em contato com vocês;
- ✓ Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

| | |
|--|----|
| 1. CAPÍTULO I: LINGUAGEM E IDENTIDADE..... | 14 |
| 1.1. A PROBLEMÁTICA DAS IDENTIDADES E DO SUJEITO..... | 15 |
| 1.2. IDENTIDADES E INSTITUIÇÕES..... | 19 |
| 1.3. LÍNGUA, CONTEXTO, DISCURSO E IDENTIDADES..... | 23 |
| 1.4. ENQUADRES E ESQUEMAS DE CONHECIMENTO..... | 26 |
| 1.5. OS ALINHAMENTOS..... | 28 |
| 1.5.1. As noções de falante e ouvinte..... | 29 |
| 1.5.2. As laminações do sujeito falante..... | 30 |
| 1.6. DISCURSO E DIALOGISMO..... | 32 |
| 2. CAPÍTULO II: METODOLOGIA..... | 36 |
| 2.1. SITUAÇÃO DE PESQUISA..... | 37 |
| 2.2. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS..... | 40 |
| 2.2.1. Hipótese e objetivos..... | 40 |
| 2.2.2. Procedimentos | 40 |
| 2.3. AS NOTAS DE CAMPO..... | 43 |
| 3. CAPÍTULO III: RESULTADOS E ANÁLISE DO CORPUS..... | 46 |
| 3.1. O ECA E O ATO INFRACIONAL: IDENTIDADES E O ESTIGMA..... | 47 |
| 3.2. AS IDENTIDADES SOCIAIS..... | 51 |
| 3.3. A IDENTIDADE ESTIGMATIZADA E A “IDENTIDADE DA TRANSFORMAÇÃO”..... | 52 |
| 3.4. A IDENTIDADE RELIGIOSA..... | 62 |
| 3.5. AS IDENTIDADES FAMILIARES..... | 64 |
| 3.6. O “EU” E O “OUTRO” NAS FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS..... | 67 |
| 3.7. IDENTIDADES ANTAGÔNICAS E GRUPOS..... | 74 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 79 |
| REFERÊNCIAS..... | 84 |
| ANEXOS | |

RESUMO

Este trabalho analisa a construção discursiva das identidades sociais em três interações com “menores infratores” sob o regime semiliberdade. O objetivo desta investigação é correlacionar língua e identidades. Para isto, o estudo começa por problematizar as idéias sobre o sujeito e sua identificação com diferentes centros sociais numa sociedade moderna e plural. Destaca, também, a influência das instituições na formação identitária do indivíduo, especialmente das instituições reguladoras para “menores infratores” e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, relaciona o estigma, socialmente construído, às contingências identitárias com os quais os menores se deparam nas interações verbais. Deste modo, recorre a abordagens teóricas que consideram a língua em seu contexto social, como a Sociolinguística Interacional e as teorias da Enunciação, como também a outras áreas do conhecimento, como os Estudos Culturais e a Psicologia Social. É uma investigação de cunho interpretativista e etnográfico que analisa a construção das identidades sociais por meio de diferentes alinhamentos e enquadres no discurso, e estuda a relação do discurso dos adolescentes com os discursos que circulam na unidade onde estão e na sociedade. Para tanto, entrevistas com funcionários e pessoas que visitam o referido local foram realizadas, assim como notas de campo sobre a situação social dos participantes foram tomadas. O trabalho observa as identidades emergentes mais relevantes no discurso dos menores, tais como a identidade estigmatizada, a identidade religiosa, as familiares e a “identidade da transformação”, sempre formadas na sua necessária relação com o “outro”. A análise revela o conflito entre a identidade do infrator e as identidades, consideradas socialmente como “normais”, o que demonstra a complexidade das identidades sociais e suscita novas problematizações a serem consideradas em pesquisas futuras.

Palavras-chave: identidades sociais, linguagem, interação verbal, instituições, menores infratores.

ABSTRACT

This paper analyses the discourse construction of social identities in three interactions with “juvenile offenders” in a semi-liberty juvenile detention unit. The goal of this investigation is to correlate language and identities. For this purpose, the paper first studies the ideas about the individual and his/her identification with different social centers in a modern and plural society. It also stresses the influence of institutions on the identity formation, especially the influence of institutions that deal with “juvenile offenders” and the influence of the Children’s and adolescents’ Statute. This way, the stigma, socially built, is related to the contingencies which the minors face in the verbal interactions. Hence, theory approaches that consider language in its social context such as the Interactional Sociolinguistics and the Utterance approaches are used, as well as other knowledge areas like the Cultural Studies and Social Psychology. This is an interpretative and ethnographic research that analyses the social identity construction through different footings and frames in discourse and explores the adolescents’ speech in its relation with the speeches present in the unity where they are and in society. Therefore, employees and people who visit the mentioned place were interviewed, as well as observation notes about the participants’ social situation were taken. The dissertation observes the most relevant emergent identities in the minors’ speech such as the stigmatized identity, the religious one, the family ones and the “identity of transformation”, always built in the necessary relation with the “other”. The analysis reveals the conflict between the delinquent identity and the identities socially considered as “normal”. This fact shows the complexity of social identities and makes new questions about the subject come up for future researches.

Key-words: social identities, language, verbal interaction, institutions, juvenile offenders.

INTRODUÇÃO

“Quem sou eu?” e “Quem é o outro?” são perguntas feitas constantemente por nós. As respostas para tais indagações não são encontradas facilmente e nos levam a refletir sobre nossas identidades.

A problemática das identidades faz, indubitavelmente, parte das mais diversas situações da vida cotidiana. A busca por uma identidade é até mesmo explorada pelas histórias de ficção que constroem uma boa trama em torno da identificação de um personagem.

A construção de um “eu” como uma resposta ao “outro” tem sido estudada pelas mais diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia Social, a Antropologia, a Filosofia e as Ciências da Linguagem que, ao longo da história da sociedade, têm tentado dizer quem é o sujeito.

A construção do sujeito se faz na necessária relação com o “outro”, de uma feita que a *“identidade do outro reflete na minha e a minha na dele”* (CIAMPA, 2004, p. 59). Nessa concepção mais social do sujeito, este passa a ser visto não mais como o sujeito cartesiano autônomo do “penso, logo existo”, mas como construído no seio das estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna.

A revolução industrial e as reflexões marxistas sobre a relação sujeito e forma de produção contribuem para a visão do indivíduo como produto de uma relação social e econômica, e a psicanálise credita às relações familiares as origens de sua formação identitária.

Com os estudos sobre o sujeito e as interações sociais, passamos a observar a importância dos encontros face a face e a compreensão do que neles acontecem por meio da linguagem. As identidades são, portanto, compreendidas nessas interações sociais, uma vez que nelas o sujeito está sempre reorientando sua conduta e sua forma de ver o mundo.

As reflexões sobre o sujeito ressaltam a temática das identidades que parecem acentuar-se mais à medida que nosso mundo globalizado, com sua diversidade de textos, informações e culturas, traz instabilidades e contradições nas relações entre povos e pessoas. Para Moita Lopes (2003, p. 15),

um dos motivos principais pelos quais a temática das identidades é tão freqüentemente focalizada tanto na mídia assim como na universidade são as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são experienciadas, em maior ou menor escala, em comunidades locais específicas.

As mudanças descritas acima colocariam “em xeque” as identidades e em discussão a questão da raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, religião, etc. Esses questionamentos “ressaltam ainda mais que as identidades estão na ordem do dia, pois somos a todo o momento convidados ou mesmo intimados a repensar nossas vidas sociais” (MOITA LOPES, 2003, p. 17).

Neste trabalho, apresentamos como as diferentes formas de ver o sujeito repercutem na problemática da identidade e observamos como as identidades sociais emergem dos sistemas representacionais construídos socialmente e dos discursos que o sujeito pode assumir.

Analisamos como a identidade é construída face ao “outro” e como o sujeito a constrói por meio de sua identificação com uma pluralidade de centros sociais numa sociedade moderna. Nessa constituição do indivíduo pelo social, a interação face a face torna-se o campo privilegiado das formações identitárias.

Neste estudo, recorreremos à abordagem dialógica bakhtiniana do discurso que evidencia a “intersubjetividade” do sujeito, bem como a inter-relação entre os discursos presentes na sociedade. Valemo-nos também da Sociolinguística Interacional, para a qual, tanto os falantes como os ouvintes têm papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição de “o que está se passando aqui e agora”. Trata-se de uma abordagem linguística de interpretação *ex post facto* em

que fenômenos lingüísticos e contextos sociais estão inter-relacionados, daí o diálogo com outras áreas do conhecimento, como os Estudos Culturais e a Psicologia Social.

Consideramos, outrossim, as reflexões de Goffman (1988) sobre estigma e identidades, e refletimos como um estigmatizado pela sociedade pode se deparar com as contingências de suas identidades. Em suma, discutimos a construção discursiva das identidades sociais.

A construção discursiva das identidades configura-se um campo fértil de análises que relacionam o discurso e questões sociais. Deste modo, começamos a refletir como o adolescente chamado “infrator”, marginalizado pela sociedade, apresentaria identidades antagônicas e diversas, pelo fato de ele ter contato com os mais diversos contextos sociais como a família, a religião, as unidades para menores e os colegas “infratores”. Essa relação entre “delinqüência” e identidades sociais nos motivou a fazer esta pesquisa que suscita reflexões sobre língua e sociedade.

No primeiro capítulo desta dissertação, refletimos sobre o arcabouço teórico que orienta a investigação e analisamos a questão do estigma social e das leis brasileiras referentes às crianças e aos adolescentes. Assim, relacionamos a construção discursiva das identidades sociais às instituições reguladoras para “menores infratores”.

Como consideramos a língua uma construção social, empreendemos, no segundo capítulo, uma pesquisa etnográfica que observa a situação social de alguns “menores infratores” sob o regime semiliberdade. Relatamos, nesta parte, nossa pesquisa de campo com esse público e os procedimentos metodológicos, por nós escolhidos, para a gravação de entrevistas em áudio com três menores.

De posse dos instrumentos mencionados, analisamos, no terceiro capítulo, as referidas entrevistas com o objetivo de verificar quais e como as identidades sociais são construídas no

discurso. Dentre as identidades analisadas, destacamos a identidade estigmatizada, a “identidade da transformação”, a identidade religiosa e as familiares.

Nas considerações finais, ressaltamos a relevância social e lingüística de nossa pesquisa e levantamos outras questões sobre o assunto que deve ser retomado em pesquisas futuras.

CAPÍTULO I: LINGUAGEM E IDENTIDADE

1.1. A PROBLEMÁTICA DAS IDENTIDADES E DO SUJEITO

Como mencionamos na introdução deste trabalho, muito se tem falado sobre identidades nas mais diversas linhas de pensamento das ciências humanas. Para Hall (2000), o conceito identidade está *sob rasura*, isto é, embora não deva mais ser pensado em paradigmas anteriores, ainda não foi superado por conceitos que possam substituí-lo e, por isso, está no intervalo entre a inversão e a emergência.

Para alguns estudiosos, a complexidade que envolve a questão das identidades tem como fundamento uma provável descentração do sujeito trazida pela era moderna. Essa descentração colocaria “em xeque” a concepção de sujeito uno e indivisível e repercutiria na chamada pós-modernidade. Trata-se de uma reconceptualização do sujeito, conforme nos mostra Hall (2004, p. 10-13), que está aberta a contestações, mas que trouxe grande repercussão para o entendimento das identidades nos dias atuais.

Em “Identidade Cultural na pós-modernidade”, Hall (2004) apresenta um dispositivo conveniente para o entendimento de como o sujeito passou a ser visto como descentrado do paradigma do sujeito cartesiano, isto é, como possivelmente foi deslocado de um lugar centrado em “si mesmo”. Trata-se de um esboço de três concepções de sujeito que perpassam nossa história desde o Iluminismo.

Segundo Hall (2004), devemos considerar, então, três tipos de sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Em linhas gerais, o primeiro colocava a identidade no centro do paradigma e tinha, portanto, uma visão individualista. Na segunda concepção, o sujeito tornou-se o produto da interação entre o “eu” e a estrutura social e, na terceira, o sujeito torna-se deslocado e suas identidades passam a ser

formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados (...) nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos (...) (HALL, 2004, p. 13).

Para autores, como Signorini (2002), a questão do sujeito em uma abordagem pós-moderna tende a ser assimilada a uma problemática da complexidade (instabilidade, descontinuidade, abertura). Trata-se, segundo a autora, de um “ator intermitente” ou “flutuante” habitado antes pelo desejo que pela razão. Ao fazer também uma abordagem do sujeito que passa pela figura do Uno e do Todo, pela de sujeito heterogêneo até chegar à visão de sujeito complexo e descontínuo, Signorini (2002, p. 337) mostra que tal divisão *“tem uma função puramente heurística, uma vez que a figuração literária ou filosófica e a elaboração de aparatos conceituais discursivos se inspiram e se iluminam uns aos outros”*.

As considerações feitas apontam para a problemática da definição de “sujeito” e “identidade”. Diante dessas questões, diremos, no âmbito de nosso trabalho, que as identidades podem ser vistas como uma fixação do sujeito no fluxo do discurso. Em outras palavras, a forma como o sujeito apresenta uma determinada posição de sujeito ao assumir um discurso (HALL, 2000, p. 111-112).

Admitimos a abordagem do sujeito socialmente construído, sem, entretanto, desconsiderarmos que suas identidades podem ser contraditórias e às vezes antagônicas.

Assim, falaremos de um sujeito que se liga à sociedade, referida aqui como moderna. Trata-se de uma sociedade que pode apresentar uma pluralidade de centros sociais com os quais o sujeito pode se identificar, tais como, política, religião, família, etc.

O conceito de identidade, sob a ótica por nós apresentada, revela-nos que a questão das identidades não está sujeita unicamente às questões de classes (como se pensou por muito tempo), mas a uma série de outros fatores.

Para Moita Lopes (2003, p. 20), as identidades são construídas em práticas discursivas, sendo, portanto, um construto de natureza social. Temos, em consequência, identidades sociais (e não uma identidade singular e única) construídas no e pelo discurso. Nessa abordagem antiessencialista, as identidades são vistas como uma categoria discursiva e não naturalista, como já se quis sustentar até mesmo como prova da superioridade de uma etnia sobre a outra. Elas são multiplamente construídas no discurso e relacionadas a locais históricos e institucionais específicos (HALL, 2000, p. 109).

A visão discursiva das identidades indica que elas podem estar vinculadas a sistemas de representações que incluem

práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2000, p. 17).

A representação, compreendida como processo social e cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e fornece possíveis repostas às questões: Quem sou eu? O que queria ser? Quem quero ser? Nesse sentido, “*os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar*” (WOODWARD, 2000, p. 17). De igual modo, conforme afirma Hall (2000), as identidades seriam “*pontos de apancho temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem*” (HALL, 2000, p. 112) para os indivíduos. Por isso, podemos, às vezes, nos referir a “processos identitários” ou “processo de identificação”, visto que as identidades não são estanques, estando, portanto, em constante (re)construção.

As identidades emergem da diferença. Segundo Silva (2000), a identidade e a diferença são inseparáveis. Dessa maneira, o “eu” está sempre “assombrado” pelo “outro”. A afirmação “sou

brasileiro”, por exemplo, é carregada de uma cadeia de negações (SILVA, 2000, p. 75) como “não sou argentino”, “não sou francês”, etc. Trata-se de demarcações de fronteiras que podem estar relacionadas a questões de afirmação identitária na qual o “outro” é diferente.

Ao considerarmos o sujeito numa sociedade plural, deparamo-nos com identidades fronteiriças, percebidas como ambíguas e híbridas. Para Silva (2000), as identidades que não se apresentam, aparentemente, num sistema bipartido, mas na “fronteira” entre uma identidade e outra, revelam o caráter “*artificialmente imposto das identidades fixas na sociedade moderna*” (SILVA, 2000, p. 89). Tal é o caso das questões étnicas e da sexualidade nos dias atuais. Como exemplo, temos o feminismo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres em relação ao trabalho e expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero em seu discurso (HALL, 2004, p. 46).

As formações identitárias relacionadas às questões de poder nos mostram que as identidades podem ser disputadas e sujeitas a vetores de força. Assim, “*a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações*” (SILVA, 2000, p. 82).

Esses sistemas binários, criados pela formação identitária, podem revelar o processo de inclusão e exclusão que elege uma identidade específica como regular e reguladora. Deste modo,

o criminoso é um forasteiro cuja transgressão o exclui da sociedade convencional, produzindo uma identidade que, por estar associada com a transgressão da lei, é vinculada ao perigo, sendo separada e marginalizada (WOODWARD, 2000, p. 46).

Por isso, Silva (2000) afirma que a classificação e a diferença podem também ser formadas por sistemas de representações sociais ritualizados no discurso.

Para (SILVA, 2000), as palavras de um indivíduo podem ser apenas a ocorrência de um processo de “recorte” e “colagem” discursivo. Para o referido autor, podemos “recortar”, isto é,

retirar uma expressão de um contexto social mais amplo e “colá-la” ou inseri-la num novo contexto. Por isso, se utilizo a expressão “negrão” para referir um homem negro, “*não estou simplesmente manifestando uma opinião que tem origem plena e exclusiva em minha intenção*” (SILVA, 2000, p. 95), mas estou revelando uma produção identitária reforçada culturalmente pelos discursos com os quais tenho contato. Contudo, esse processo de reforço cultural pode ser questionado e contestado.

Se as formações identitárias também são construídas em condições sócio-históricas particulares e até mesmo institucionais, sabemos que elas podem se relacionar com identidades que tentam se impor de forma hegemônica. Todavia, há a possibilidade de subversão desses pactos sociais, trazendo assim novas formações identitárias.

Não obstante a questão das identidades relacionadas a forças que tentam se impor como normalizadoras, devemos considerar a provável pluralidade de centros da sociedade moderna com os quais o sujeito pode se identificar. Esta identificação não se dá de forma simples, mas por meio de uma rede de relações, na qual, por exemplo, um mesmo sujeito que se diz religioso pode assumir uma identidade totalmente antagônica, contraditando os parâmetros de identificação de sua religião.

1.2. IDENTIDADES E INSTITUIÇÕES

Na seção anterior, vimos a complexa rede de relações que está na origem das formações identitárias e, em consequência, a complexidade que o conceito de identidade encerra. Observamos como a formação identitária está relacionada aos discursos que o sujeito assume. Mencionamos, também, como as questões de poder estão intrinsecamente ligadas às formações das identidades e

da diferença, e como a sociedade passa também a apresentar o sujeito identificado com uma pluralidade de centros, além do de classe social.

Nesta seção, abordamos como as formações das identidades podem estar ligadas às instituições e a um contexto específico, e como os pactos sociais que tentam se impor sobre o sujeito podem ser subvertidos.

Como mencionado anteriormente, as identidades estão relacionadas a sistemas representacionais que tornam possíveis aquilo que o sujeito é e o que pode vir a ser.

Os discursos e os sistemas de representação constroem o lugar do qual o sujeito se posiciona. Woodward (2000, p. 17), para exemplificar os momentos particulares que constroem identidades, fornece o exemplo da propaganda dos dias modernos, na qual podemos nos identificar com o “adolescente esperto”, com o “trabalhador em ascensão” e com a “mãe sensível”. Ora, tal apelo do mundo do *marketing* só tem eficácia se criar uma simbologia de um contexto específico com a qual os consumidores possam se identificar.

São os sistemas representacionais que *“fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados”* (WOODWARD, 2000, p. 19). As identidades se formam nesses sistemas. Por isso, na formação identitária, pode ocorrer um processo de normalização que tenta *“eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas hierarquicamente”* (SILVA, 2000, p. 83). As instituições têm papel relevante nessas formações.

Kleiman (2001), ao analisar as questões do letramento e da aculturação, fala da identidade institucional como uma espécie de investidura (como numa atribuição de direitos, cargos ou papéis sociais), realizada pelas instituições que transformam as representações sociais do sujeito. Ao usar

o exemplo da escola nesse processo de legitimação, Kleiman (2001) mostra como o aluno (no caso analisado por ela) pode subverter os pactos sociais estabelecidos pela instituição, levando-se em consideração que

As práticas discursivas estão determinadas pelas relações de poder (...) e pelos aspectos normativos da instituição. Entretanto, na encenação cotidiana das relações sociais, há espaço para a subversão e a transformação mesmo no caso das instituições normativas, como os da escola e da sala de aula. Isso porque a interação é uma atividade de produção de significado na qual o contexto não é apenas um dado; ele pode ser redefinido constantemente na interação, dentro dos limites dados pelas condições históricas e pelos contextos institucionais (KLEIMAN, 2001, p. 275).

Kleiman (2001) também mostra que, embora instituições como a escola tentem construir uma identidade institucional bem sucedida através, por exemplo, da outorga de títulos e diplomas, a subversão dos pactos estabelecidos poderá ocorrer pelo fato de a atividade discursiva ser interativa e dialógica.

Para Fairclough (2001), o discurso contribui para a construção das identidades e das instituições, posto que

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

Ao considerar a construção social das identidades como marcadas pelas relações de poder, Castells (2001, p. 24) propõe três formas de formação de identidades, resumidas a seguir:

1) *Identidade legitimadora*: é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade com o intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;

2) *Identidade de resistência*: diz respeito às resistências criadas por atores que se encontram em posições desvalorizadas e estigmatizadas;

3) *Identidade de projeto*: ocorre quando os atores sociais utilizam-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance e constroem uma nova identidade social capaz de redefinir sua posição na sociedade. Tal é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de resistência e propõe novos direitos frente à família patriarcal e machista.

Castells (2001, p. 23) também acrescenta que apesar de as identidades serem construídas por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade, as identidades institucionais se regularizam somente se os atores sociais as internalizarem por meio das práticas sociais. Em outras palavras, é necessário que o sujeito, por meio de práticas sociais, atualize constantemente as identidades construídas em sua relação com diferentes grupos e instituições.

Para Ciampa (2004, p. 64), a identidade social pode ser dada

pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.

Assim, sabemos, por exemplo, que um nascituro já possui uma identidade de filho por pertencer a uma certa família e receber o seu nome. Todavia, quando nascido, o sujeito é reconhecido como filho não só pelo nome que o vincula a uma família, mas porque estabelece, ao longo de sua vida, relações que confirmam sua representação de filho por meio de comportamentos sociais na presença de seus familiares.

A formação das identidades em vários grupos sociais e instituições não deve levar à concepção de uma identidade fixa e imutável. Se assim o fosse, consideraríamos, segundo Ciampa (2004), somente o dado e não o processo. Mesmo as instituições, diz o referido autor, são formadas por práticas sociais humanas contínuas e, portanto, possuem significados em constante reelaboração.

Ao ressaltar a relação entre indivíduo e instituições, Reis (2004) apresenta a família como a primeira instituição formadora da identidade social; *“Ela é o primeiro ‘nós’ a quem aprendemos a nos referir”* (REIS, 2004, p. 99). Dessa forma, *“é na família que se desenvolve o aprendizado do primeiro papel social: o de filho”* (REIS, 2004, p. 115). A interação indivíduo e família, entretanto, baseia-se na relação de seus membros com os mais diversos grupos sociais, pois a família se constrói num determinado momento sócio-histórico e, reflete, portanto, as representações sociais deste contexto. Conseqüentemente, as identidades são formadas a partir da interação do sujeito com a família, a religião, o trabalho, a escola, as instituições reguladoras, etc.

1.3. LÍNGUA, CONTEXTO, DISCURSO E IDENTIDADES

Nas seções anteriores, problematizamos o conceito de identidade em uma sociedade na qual o sujeito pode se deparar com uma pluralidade de centros. Consideramos, também, que a identidade depende da diferença para ser construída. Afirmamos ainda que as identidades são construídas no discurso. Cabe agora discutirmos os elementos do discurso que sinalizam essa construção.

Partindo do pressuposto de que as identidades são construídas no discurso, a língua torna-se o meio pelo qual o indivíduo age no mundo e constrói sistemas de representação, dentre eles, representações de si mesmo.

A língua significa em um contexto que, por sua vez, pode ser reconfigurado por ela. Dessa forma, língua e contexto são mutuamente constituídos. Para Schiffrin (1994), língua e contexto mantêm entre si uma relação dialética: a língua contextualiza a situação de comunicação e é contextualizada por ela, de tal forma que língua e situação comunicativa condicionam-se reciprocamente.

Essa visão das abordagens enunciativas sobre língua e contexto destaca a propriedade essencialmente social da língua. Nesse sentido, a língua faz parte de um sistema de crenças e compreensões culturais que trabalham juntos para a compreensão da comunicação e dos eventos comunicativos (SCHIFFRIN, 1994, p. 369). Em outras palavras, o significado de um atividade de linguagem não está restrito ao contexto das expressões lingüísticas, mas também ao contexto das normas culturais. Sob essa perspectiva, o contexto é conceito que remete tanto ao ambiente verbal da comunicação como também ao mundo social dos participantes de uma interação.

Para Ibañez (1995), o contexto é o sistema de todos os elementos que interferem na consciência do falante e na construção do significado do texto em questão. O referido autor subdivide o contexto em cotexto e contexto não-verbal. Este abrange o contexto situacional, cultural, conhecimento de mundo e biográfico individual, e aquele, o contexto imediato do texto em questão¹.

A posição de Ibañez (1995) é importante à medida que sublinha os fatores extralingüísticos que são ativados durante o processo de compreensão de um enunciado. A propósito, Schiffrin (1994, p. 381) observa que “*somos capazes de transmitir e interpretar significado porque usamos propriedades centrais (fonologia, sintaxe) e marginais (prosódia, ritmo) da língua para sinalizar a relação entre o que dizemos e o conhecimento contextual*”².

A observação de Schiffrin (1994) sobre a relação entre língua e contexto é de suma importância para a análise de como as identidades são construídas no discurso, posto que a língua é

¹ Em linhas gerais, o contexto situacional está relacionado aos fatores imediatamente percebidos pelos interactantes na interação; o contexto cultural diz respeito ao código resultante de uma experiência social comum de uma dada comunidade; o contexto convencional é um acordo tácito entre os membros de uma comunidade sobre qual conduta adotar numa dada situação; o conhecimento de mundo refere-se ao conjunto de informações sobre a sociedade e sobre o meio ambiente onde vivem os interactantes, e o contexto biográfico é o resultado da biografia do falante.

² Tradução nossa de “*We are able to convey and interpret meaning because we use core (e.g. phonology, syntax) and marginal (e.g. prosody, rhythm) features of language to signal relationship between what we say and contextual knowledge*” (SCHIFFRIN, 1994, p. 381).

o meio pelo qual o indivíduo constrói significados, os quais são constrangidos pelos contextos socioculturais e são, por estes, constituídos.

Mey (2002) destaca a relação de dupla pressuposição existente entre língua e sociedade quando afirma que

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da 'alma' ou do 'íntimo', ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca (MEY, 2002, p. 76).

O autor ressalta que

embora o usuário individual da língua perceba-a como a expressão de uma personalidade singular, que não pode ser duplicada ou substituída por coisa alguma - em suma - uma 'propriedade' pessoal - essa língua é, também, propriedade da comunidade (MEY, 2002, p. 77).

O discurso é, portanto, de natureza social, porquanto “*os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares*” (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Trata-se, então, de uma concepção de discurso enquanto palco de construção das identidades sociais do indivíduo.

Ora, se a língua se torna o lugar de construções sociais, a interação constitui-se assim o palco privilegiado das trocas sociais humanas, já que “*é por meio dela que as pessoas constroem os significados com os quais vivem*” (MOITA LOPES, 2000, p. 30).

Outrossim, é na interação entre o “eu” e o(s) “outro(s)” que as identidades sociais são construídas. A propósito, Moita Lopes (2002, p. 62) afirma que as identidades de nossos interlocutores são por nós (re)construídas no discurso, da mesma forma como as nossas são-no por eles. As identidades são fundadas nos processos discursivos que perpassam a formação do sujeito.

Por meio do discurso, o sujeito tanto reproduz o social, quanto age sobre ele. Fairclough (2001, p. 92) afirma que

a prática discursiva é constitutiva tanto da maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.

Assim sendo, o indivíduo reformula e reinterpreta discursos vigentes no contexto social de onde ele é parte. Fairclough (2001) ilustra a relação entre discurso e mudança social com o seguinte exemplo:

as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.

Dado o exemplo de Fairclough (2001), temos novamente a problemática do caráter emergente das identidades sociais, em particular, o fato de estarem em constante processo de (re)construção.

1.4. ENQUADRES E ESQUEMAS DE CONHECIMENTO

Quando interagimos, não tratamos os eventos como novos, mas usamos nossa experiência prévia para discernir o que está acontecendo naquele momento. A propósito, Tannen (1979) observa que numa atividade de fala³ estamos sempre lidando com estruturas de expectativas, ou seja, nós confrontamos uma nova percepção a partir de nosso conhecimento de mundo, adquirido em experiências anteriores (TANNEN, 1979, p. 137).

³ Concebemos “atividade de fala” como a unidade básica de interação socialmente relevante em termos do qual o significado é avaliado (GUMPERZ, 2002, p. 151).

As expectativas que usamos para interpretar uma atividade de fala estão relacionadas ao que chamamos de esquemas de conhecimento e enquadres. Segundo Tannen e Wallat (2002), estes dois termos, que são usados para fazer referência às estruturas de expectativa, devem ser conceituados distintamente.

Em assim sendo, Tannen e Wallat (2002) distinguem enquadres de esquemas de conhecimento. Estes são as expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, e aqueles se referem à “*definição do que está acontecendo na interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) pode ser interpretado*” (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 189). Os enquadres, afirmam as referidas autoras, são sinalizados por meio de pistas contextuais e relacionam-se ao modo como os participantes se projetam na interação. Para Gumperz (2002, p. 152), essas pistas são constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens por meio dos quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede.

Para Bateson (2002), o enquadre é de natureza psicológica e contém um conjunto de instruções para que o falante interprete o que está acontecendo no momento da interação. Ao fazer uma analogia com os conjuntos matemáticos, Bateson (2002) diz que os enquadres são, ao mesmo tempo, exclusivos e inclusivos, visto que incluem e excluem as mensagens necessárias para a compreensão da atividade de fala em questão. Bateson (2002) sublinha que os enquadres estão relacionados a um agrupamento de premissas que compartilham características comuns, relevantes para a situação comunicativa.

Como o enquadre fornece, ao receptor, instruções ou auxílio para entender as mensagens contidas numa atividade de fala, ele é de natureza metacomunicativa. Dessa forma, Bateson (2002, p. 99) diz que *“toda mensagem metacomunicativa constitui ou define um enquadre”*.

Tannen e Wallat (2002, p. 189) ressaltam que o enquadre é de natureza interativa, posto que *“refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem”* e como os participantes tratam suas experiências “novas” conforme as expectativas acumuladas por experiências anteriores. Eles projetam enquadres na interação por meio de seus esquemas de conhecimento sobre o mundo e as pessoas.

Os esquemas de conhecimento e os enquadres estão em constante construção numa interação e, por isso, são dinâmicos, uma vez que as expectativas sobre cenários e pessoas *“são continuamente comparadas à experiência de vida e, então, revistas⁴”* (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 191). Ademais, essa dinamicidade deve-se à permanente negociação do que ocorre no encontro social (tópico, atividade de fala, papel social).

1.5. OS ALINHAMENTOS

Os enquadres constituem-se a partir da metagemagem contida numa elocução e permitem, aos atores sociais, reconhecer o que está acontecendo em uma interação.

Como um desdobramento do conceito de enquadre, Goffman (2002) define o alinhamento como a maneira pela qual o falante se apresenta ao outro e à cena enunciativa. Desse modo, resalta Goffman (2002, p. 113), *“uma mudança em nosso alinhamento é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos”*.

⁴A esse respeito, Tannen e Wallat (2002), ao analisarem uma consulta médica, mostram como as discrepâncias entre os esquemas de conhecimento dos indivíduos podem levar a uma mudança de enquadre.

Goffman (2002, p. 113) mostra que a projeção do “eu” na interação deve ser considerada *“num continuum que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber”*. Assim, podemos dizer que diferentes alinhamentos são construídos no discurso, por meio de pistas contextuais diversas, como alternância de código, mudanças prosódicas, escolhas lexicais e por toda sorte de elementos não-verbais (PHILIPS, 2002, p. 21).

Os alinhamentos, segundo Goffman (2002), podem ser sustentados e modificados constantemente na interação. Uma mudança no alinhamento promove uma mudança no enquadre dos eventos, isto é, uma mudança na projeção do falante na interação ocasiona o enquadramento de um outro evento. Para cada enquadre, conforme o referido autor, há alinhamentos diferentes.

Se os alinhamentos estão relacionados ao modo como o falante se apresenta na interação em relação ao “outro”, faz-se necessário analisarmos a relação entre falante e ouvinte numa interação.

1.5.1. As noções de falante e ouvinte

Goffman (2002) mostra que os alinhamentos podem mudar conforme a presença do “outro” na interação e, dessa forma, questiona a noção tradicional de falante e ouvinte como somente aqueles que emitem e ouvem sons respectivamente.

Numa interação, aponta Goffman (2002), pode haver a presença de participantes não-ratificados que ouvem as elocuições. Esses participantes, denominados “circunstantes”, podem ouvir a conversa de forma intrusa ou podem ouvi-la por acaso. De qualquer modo, a presença do circunstante pode ocasionar mudanças de alinhamento na interação.

A esse respeito, Goffman (2002, p. 123) diz que

na grande maioria dos casos, os fatos interacionais terão de ser considerados em relação a um agrupamento e não meramente a um encontro. Comumente, por exemplo,

*os falantes modificarão seu modo de falar, quando não o que estão dizendo, pelo fato de conduzirem sua fala dentro dos limites auditivos e visuais de não-participantes*⁵.

1.5.2. As laminações do sujeito falante

Goffman (2002) mostra que os diferentes alinhamentos construídos no discurso estão relacionados à forma como o falante apresenta a si mesmo, projeta o outro e concebe a situação de enunciação. Dessa forma, o referido autor problematiza a noção tradicional de falante.

Se o falante, afirma Goffman (2002), é somente aquele que efetua o movimento acústico da fala, devemos então considerar que ele pode, também, somente animar a fala de outrem, não sendo, portanto, o responsável pelo que está falando. É assim que Goffman (2002) apresenta as noções de *animador*, *autor* e *responsável*. Essas laminações fazem parte de um mesmo sujeito falante.

Segundo Goffman (2002), o caráter de *animador* diz respeito à produção acústica de um enunciado, ao indivíduo engajado no papel de produzir elocuições. Destarte, o locutor pode não ser o *autor* da elocução ou o *responsável* por ela.

O *autor* é aquele que seleciona os “*sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados*” (GOFFMAN, 2002, p. 134), e o *responsável* é “*o envolvido, ou seja, alguém cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, alguém cujas crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam*” (GOFFMAN, 2002, p. 134). Por esse comprometimento com o que é dito, a noção de *responsável* apresenta um

⁵ O agrupamento são as pessoas, coletivamente, em uma dada situação, e o encontro é um empreendimento conjunto ou um comprometimento de face. Deste modo, Goffman (2002) diz que uma elocução deve ser interpretada em relação a todas as pessoas de um agrupamento e não somente de um encontro. A relação de todas as pessoas no agrupamento é o que Goffman chama de “*estrutura de participação*” e a relação delas com a elocução em si, revela o seu “*status de participação*”. Devemos ressaltar também que, para Goffman (2002), a noção de ouvinte deve ser entendida em relação a uma situação social, isto é, à arena visível onde se encontram falante e ouvinte, visto que a interação não se dá só pela emissão ou recepção de sons, mas também por meio de olhares e posturas físicas.

caráter social e não físico, portanto, “*o mesmo indivíduo pode rapidamente alterar o papel social que ocupa, mesmo que sua função como animador e autor permaneça constante*” (GOFFMAN, 2002, p. 134). Conseqüentemente, “*não é possível afirmar que sempre falamos nossas próprias palavras e que assumimos nós próprios a posição atestada por elas*” (GOFFMAN, 2002, p. 134).

Para Goffman (2002), podemos realizar encaixamentos no enunciado quando, por exemplo, referimo-nos a nós mesmos através de uma figura que não se apresenta da forma como estamos no momento do enunciado. Deste modo, podemos encaixar um “eu” passado, de sorte que

nossa referência pode ser ao que fizemos, quisemos, pensamos etc., em algum ponto distante no tempo ou espaço, quando também ocupávamos uma capacidade social da qual não podemos mais desfrutar no presente e uma identidade que não mais sustentamos (GOFFMAN, 2002, p. 138).

Quando usamos um “eu” passado e um “eu” presente, temos uma mudança de alinhamento e dois animadores:

o que está fisicamente animando os sons que são ouvidos e um animador encaixado, uma figura inserida em uma afirmação e cuja presença se dá somente no universo sobre o qual se está falando (GOFFMAN, 2002, p. 139).

Goffman (2002) também aponta para a possibilidade de encaixamentos de autores e responsáveis. Os encaixamentos promovem uma mudança de alinhamento do locutor que anima o discurso e podem sinalizar que esse locutor não mais endossa identidades anteriores.

As narrativas constituem um bom exemplo de mudança de alinhamento e relações de encaixamento, pois, através delas, o locutor alinha-se como narrador e, enquanto tal, ele tem a garantia do tempo necessário para contar sua história, porquanto

uma história completa requer que o falante se retire, durante a narração, do alinhamento que manteria na troca comum da conversa e, por esse período de narração, mantenha um outro footing, o de narrador, cujas ocasionais pausas prolongadas e finalizações de elocuições não devem ser entendidas como sinais de que está na iminência de ceder o turno (GOFFMAN, 2002, p. 143).

A propósito, Moita Lopes (2002) destaca as narrativas como um instrumento para se fazer sentido do mundo e para se construir as identidades sociais. Isso se deve ao fato de elas apresentarem visões de mundo, construídas por meio do posicionamento do locutor diante dos interlocutores e dos personagens.

Dada a possibilidade de múltiplos encaixamentos no discurso, Goffman (2002) admite que podemos também ter o encaixamento de um arranjo interacional num outro onde ele não seria natural⁶, pois,

Do mesmo modo que os dramaturgos podem colocar qualquer tipo de universo no palco, também nós podemos representar qualquer estrutura de participação e qualquer formato de produção na nossa conversa (GOFFMAN, 2002, p. 146).

Em suma, podemos encaixar um enquadre em outro, o que se constitui numa rotina durante a fala, e suspender um certo enquadre por um tempo com o entendimento de ele será brevemente restabelecido. Por exemplo, podemos participar de uma entrevista que pode dar lugar a outras atividades, como as narrativas e as conversas. A atividade entrevista, porém, permanece como evento principal da interação.

1.6. DISCURSO E DIALOGISMO

Como já vimos, a língua só faz sentido dentro de um contexto. Segundo Bakhtin (2003), é por meio da enunciação que a língua passa a integrar a vida.

O enunciado, segundo Bakhtin, constitui correias de transmissão entre a história da sociedade e da linguagem e assume uma compreensão responsiva ativa na qual “*cedo ou tarde, o que [é] ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte*” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Dessa forma, há sempre uma resposta a um certo

⁶ Podemos, por exemplo, encaixar uma simulação teatral numa conversa.

enunciado, resposta que pode se atualizar em voz alta em um diálogo ou pode ressoar no enunciado do “outro”. Assim sendo, o ouvinte não é simplesmente aquele que ouve, mas também aquele que responde.

O falante que espera uma resposta é também um respondente, já que cada enunciado se torna “*um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados*” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

De um modo geral, podemos dizer que, para Bakhtin (2003), o enunciado tem, ao mesmo tempo, um caráter retrospectivo e prospectivo, portanto, “*o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Nesta cadeia ininterrupta da comunicação humana, o enunciado se elabora em função do já dito e do destinatário. Sob este prisma,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimento especiais de um dado campo cultural da comunicação: levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Bakhtin (2003) concebe o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e do discurso. Esse dialogismo ocorre em dois planos: na interação verbal entre o enunciatário e o enunciatário e no interior do discurso pela intertextualidade (BARROS, 1994).

A enunciação não é mais subjetiva, mas intersubjetiva, visto que o enunciatário responde aos enunciados do “outro”, e o texto não é mais neutro e adâmico, visto que será sempre uma resposta a enunciados anteriores.

Para Barros (1994, p. 4), “a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade ‘interna’ das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos”. Destarte, o dialogismo bakhtiniano não é entendido como a simples troca de turnos numa interação face a face, mas como espaços “de tensão entre vozes sociais” (FLORES, 2005, p. 58).

Como o sujeito bakhtiniano é construído numa relação intersubjetiva, ele “perde seu papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico” (BARROS, 1994, p. 3). Tal idéia não “assujeita” o sujeito, mas mostra que ele é “concebido na interação com o outro, sendo atribuído a ele papel criativo no processo de composição do sentido, podendo, por sua entoação expressiva, desestabilizar as redes instituídas” (FLORES, 2005, p. 52). Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 294),

nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos⁷.

Para Bakhtin (2003), é a linguagem que estabelece a relação entre sujeitos na sociedade, tornando, assim, o discurso, o principal construto da história da humanidade. Esses discursos, conforme aponta Brait (2005), são sócio-históricos, pois circulam em tempos específicos e em contextos impregnados de convenções sociais específicas.

⁷ A questão da subjetividade para Bakhtin (2005) está diretamente relacionada com os gêneros do discurso e o estilo, elementos que não fazem parte de nossa análise.

Ora, se o enunciado demonstra diálogo direto com o momento histórico em que se situa, o que possibilita a interação com o destinatário, a língua é o instrumento social utilizado pelas pessoas para expressar seus valores e ideologias⁸.

⁸ Numa concepção dialógica, a ideologia deve ser entendida como uma construção social constante por meio do discurso, e não como um produto pronto. Para Miotello (2005, p. 176), a ideologia, no círculo bakhtiniano, “*é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados*”.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

2.1. SITUAÇÃO DE PESQUISA

O corpus desta pesquisa foi coletado em uma unidade que mantém menores infratores do sexo masculino, em regime semiliberdade, localizada em Ananindeua, município do estado do Pará. Trata-se de um prédio bem colorido, bem cuidado e com o aspecto de uma casa. O prédio localiza-se no meio de casas em um conjunto residencial. A referida unidade se situava em uma grande avenida em Belém e havia mudado, há pouco tempo, para Ananindeua. Escolhemos essa unidade por ter sido a mais receptiva a nossa pesquisa⁹.

Na unidade em foco, trabalham assistentes sociais, pedagogos, cozinheiros, zeladores, dentre outros profissionais. Grande parte destes ingressa através de concurso público. Esses funcionários têm uma jornada de trabalho, na maioria das vezes, bem exaustiva.

Encontramos ainda, na unidade, os chamados monitores de adolescente, que são também admitidos por concurso público, para desenvolver atividades educativas com os menores. Os monitores podem tirar plantão e permanecer uma noite inteira na unidade.

A unidade, em que esse estudo foi realizado, não possui celas, mas quartos onde os adolescentes dormem e mantêm seus pertences. Há, nela, uma cozinha bem organizada e vários espaços abertos (incluindo um jardim) onde os adolescentes podem ficar quando não estão em atividades programadas.

Nossa pesquisa recebeu a aquiescência do Juiz da Infância e da Adolescência, obedecendo às restrições descritas nos artigos 143/144 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA¹⁰). Dessa forma, tornou-se impossível qualquer tipo de documentação visual do local e dos participantes,

⁹ A entrada em unidades do tipo que pesquisamos não é fácil. Nem sempre o pesquisador recebe autorização para ter acesso a elas, não obstante a tramitação burocrática a que se submeta.

¹⁰ Qualquer referência ao ECA, vide anexo 1.

sendo apenas permitida a gravação das interações em áudio cuja transcrição não faz referência a nomes próprios e a nomes institucionais, por questões éticas e jurídicas.

A coleta de dados foi realizada entre julho e setembro de dois mil e cinco, na referida unidade. Sempre comparecíamos ao local com aviso prévio, feito por telefone, e éramos identificados à porta. Lá estivemos diversas vezes, não só com o intuito de gravarmos as interações, mas também para conhecermos o local, familiarizarmo-nos com os participantes e fazermos anotações de campo. O pesquisador foi apresentado aos adolescentes e aos funcionários como estudante de mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Fomos recebidos, cordialmente, pela gerente e funcionários da unidade, bem como pelo missionário protestante que visita o local. Desde o início, todos se mostraram prontos a explicar o funcionamento da unidade. Ressaltamos, contudo, a dificuldade que tivemos para realizar uma pesquisa etnográfica no referido local, visto que se trata de um ambiente de trabalho com movimentação e monitoração intensas, o que dificultou as gravações em áudio e a realização das entrevistas e anotações de campo.

Para as gravações, escolhemos adolescentes conforme o tempo de estada na unidade¹¹. Dessa forma, selecionamos um informante que estava lá há apenas uma semana, outro que estava há um mês e, finalmente, um adolescente que estava prestes a sair da unidade (terminando de cumprir sua medida). O pesquisador também fez entrevistas com alguns funcionários e o missionário protestante líder de uma ONG que visita as unidades, assistiu à reunião com os pais e conversou com outros adolescentes para registro de notas de campo.

As gravações, (cerca de quatorze minutos cada, totalizando aproximadamente quarenta e dois minutos) com os três adolescentes, foram feitas no dia vinte e seis de setembro de dois mil e

¹¹ Dessa forma, poderíamos verificar a influência do discurso institucional em relação ao tempo de estada dos menores.

cinco. Pedimos aos funcionários para ficar em um local reservado com os adolescentes. Porém, tal pedido não foi atendido, uma vez que a unidade não dispõe de um lugar assim.

O pedagogo da unidade também salientou que não poderíamos ficar em um lugar isolado com os adolescentes, por questões de segurança. Por isso, as entrevistas foram realizadas em uma sala da administração, o que se tornou uma variável da pesquisa que será levada em conta na análise dos dados. Deste modo, à exceção da última gravação, as duas primeiras foram feitas sob o ir e vir de funcionários. Na referida sala, foram-nos dispostas duas cadeiras, uma em frente a outra, para a realização das entrevistas com os adolescentes.

No primeiro encontro, interagimos com o adolescente e um funcionário trabalhava atrás, em outra extremidade da sala, no computador. O funcionário parecia não interferir. Na segunda interação, alguns funcionários entraram e saíram da sala algumas vezes, mas não permaneceram nela. Finalmente, na última interação, nenhum funcionário entrou na sala. Entre o intervalo das interações, alguns adolescentes nos ofereceram, para compra, alguns objetos feitos com “canudinhos”, resultado de atividades artísticas desenvolvidas na unidade.

Essa unidade semiliberdade procura aplicar o que está previsto no ECA. Destarte, possui um contrato pedagógico¹² que deve ser assinado pelo adolescente e pelos responsáveis do mesmo. Tal contrato contempla os dispositivos constantes da Instituição Estadual da qual a unidade em foco faz parte.

¹² O contrato pedagógico estabelecido pela unidade visa a uma mudança de comportamento do adolescente de forma que ele, gradativamente, possa reabilitar-se socialmente. Entre as cláusulas do contrato, estão a proibição de consumo de drogas e do uso de qualquer violência contra outros adolescentes e funcionários. O contrato também tenta regular as atividades diárias dos adolescentes, tais como: ir à escola ou a um curso profissionalizante e manter o ambiente físico e pertences pessoais em ordem.

Conforme mencionamos anteriormente, as unidades em regime de semiliberdade possuem programas de atividades externas. No caso da unidade em foco, os adolescentes (conforme níveis¹³ apresentados no contrato) podem visitar a família nos fins de semana, fazer cursos profissionalizantes e estudar em uma escola pública durante a semana.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.2.1. Hipótese e objetivos

A pesquisa teve como hipótese a de que as identidades são construídas socialmente, por meio de diferentes enquadres e alinhamentos no discurso. Para a verificação dessa hipótese, foram elencados os seguintes objetivos:

- verificar as identidades emergentes no discurso dos adolescentes infratores;
- identificar quais recursos lingüísticos e estratégias discursivas concorrem para a construção das identidades sociais observadas;
- analisar a posição que os adolescentes assumem em relação aos discursos circundantes e, dessa forma, verificar as pistas de contextualização que sinalizam os alinhamentos assumidos pelos adolescentes em relação a si mesmos, aos outros e ao enunciado.

2.2.2. Procedimentos

A pesquisa, de cunho interpretativista, objetivou conhecer a realidade social dos participantes por meio da observação da atuação destes em um contexto específico, buscando compreender o comportamento dos pesquisados, a partir da visão deles sobre o mundo. Dessa forma, acrescenta Santana (2003, p. 235), o pesquisador evita impor sua interpretação dos fenômenos como a mais correta, embora, em sua análise, imprima seu olhar avaliativo, quando da

¹³ Os níveis são estabelecidos conforme a obediência das regras da unidade e relacionam-se com tempo de permanência dos menores na mesma. Os adolescentes podem passar para níveis mais elevados à medida que cumprirem as regras estabelecidas no contrato.

análise dos fenômenos que observa. Tal procedimento, segundo Moita Lopes (1994), é mais condizente com a visão de língua enquanto constitutiva do mundo social dos participantes.

A base etnográfica¹⁴ da pesquisa tem como orientação as seguintes questões apresentadas por Moita Lopes (1994): O que está acontecendo no contexto sob investigação? Como os eventos são organizados? E o que significam para os participantes? Ao agir assim, “*o pesquisador deseja entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo*” (MOITA LOPES, 1994, p. 334).

Segundo Santana (2003), ao realizar a coleta de dados de uma pesquisa etnográfica, o(a) pesquisador(a) geralmente se utiliza de instrumentos, tais como, notas de campo, gravações em áudio e/ou em vídeo e entrevistas informais. Esses procedimentos, segundo Moita Lopes (1994), são usados para dar uma melhor interpretação do fenômeno estudado. Assim, para manter o foco no mundo social onde a linguagem é construída, nossa pesquisa seguiu os seguintes procedimentos:

- Para conhecimento da filosofia do projeto da unidade semiliberdade e devida contextualização social dos participantes e das interações estudadas, foram feitas notas de campo com observações assistemáticas sobre impressões do local, dos funcionários e dos adolescentes. Além das anotações, analisamos os seguintes documentos: o currículo empregado pela Instituição Estadual à qual a unidade pertence, o contrato pedagógico utilizado por ela, e o ECA, que constitui um dos

¹⁴ O percurso etnográfico de nossa pesquisa não pôde ser de todo contemplado devido a algumas variáveis incontroláveis. Sabemos, segundo reflexões de Moita Lopes (1994), que uma pesquisa etnográfica procura esclarecer depoimentos de informantes após entrevistas formais. Tal fato não foi possível com os três adolescentes informantes desta pesquisa, pois eles já haviam saído da unidade por razões diversas, quando retornamos. Ademais, se tivéssemos podido passar uma noite no local, para observarmos o que acontece nesse período, teríamos tido o acesso a informações certamente importantes, já que, segundo um monitor, o comportamento dos adolescentes pode mudar nesse turno. Também não pudemos dispor de mais de um pesquisador no local e não tivemos acesso às famílias dos entrevistados diretamente, salvo na reunião entre profissionais e família a que assistimos.

discursos primários da situação em foco. Esses recursos permitiram-nos o mapeamento do contexto discursivo do campo estudado.

- Além da observação assistemática, realizamos entrevistas com funcionários da unidade, bem como com o líder de uma ONG evangélica que tem permissão do Estado para visitar os adolescentes. Essas entrevistas foram feitas em formulários¹⁵ por nós mesmos preenchidos. Tal procedimento transformou, em certos momentos, as entrevistas em conversas mais informais, nas quais os entrevistados puderam falar mais abertamente da situação social onde se encontravam.
- Fizemos entrevistas com perguntas abertas¹⁶ que puderam ser respondidas por meio de uma conversa informal. Tais entrevistas foram do tipo *despadronizada*, mas *focalizada*, pois tinham um roteiro prévio de possíveis perguntas, além das perguntas previstas fizemos outras, suscitadas no decorrer da interação, para sondar razões, motivos e esclarecimentos às respostas dadas (LAKATOS, 2002, p. 94). Esse modelo de entrevista, portanto, permitiu um improviso de nossa parte quando nos deparávamos com respostas pouco claras ou quando queríamos mais considerações dos adolescentes sobre suas vidas. Nossa entrevista, portanto, teve o objetivo de suscitar discussões sobre temas recorrentes no dia-a-dia dos adolescentes e, em consequência, favorecer a emergência das identidades sociais dos sujeitos pesquisados.
- Foram gravadas três interações face a face (três adolescentes), em áudio (gravador digital simples), com adolescentes escolhidos conforme tempo de permanência na unidade.

¹⁵ Vide anexos 2 e 3.

¹⁶ Vide anexo 2.

- As gravações (de aproximadamente quarenta e dois minutos) foram transcritas segundo orientação do Projeto NURC/SP¹⁷. A transcrição observou os segredos de Justiça do ECA (Art. 143 e 144) e resguardou nomes próprios e institucionais para observância de questões éticas e jurídicas. Por isso, referimo-nos às unidades mencionadas nas interações como U1, U2, U3, etc., à gerente da unidade como dona C, à ONG evangélica como D e aos três adolescentes, como L1, L2 e L3¹⁸. Para fazer a transcrição, utilizamos o programa acústico *Goldwave*. Embora o referido programa ajude na codificação acústica, algumas partes da transcrição foram marcadas como incompreensíveis e hipotéticas devido ao barulho excessivo do local onde gravamos as interações. Mesmo quando não havia funcionários onde fizemos as gravações, o barulho em todo o prédio interferia na acústica do local.
- Análise qualitativa dos dados para estudo das pistas de contextualização que revelam as identidades sociais construídas no discurso pelos participantes.

Ao final desse percurso metodológico,

resta ao pesquisador usar a capacidade de fazer julgamentos sobre os dados e escolher aqueles que melhor ilustrem sua interpretação, estando claro, portanto, que os dados refletem sua interpretação, e que a sua totalidade deve estar disponível para outros pesquisadores-interpretadores, como forma de oferecer seu trabalho à crítica (Moita Lopes 1994, p. 336).

2.3. AS NOTAS DE CAMPO

Para uma melhor compreensão dos resultados desta pesquisa, relataremos, sucintamente, os resultados de nossas notas de campo nesta seção, e analisaremos o corpus em outro capítulo.

¹⁷ Vide anexo 4.

¹⁸ Embora os três adolescentes estejam em interações distintas, preferimos nos referir a eles dessa forma. A unidade onde fizemos a pesquisa será referida como U. Vide anexo 4.

Nas entrevistas e anotações (descritas na metodologia) que fizemos, verificamos a recorrência de alguns elementos no discurso dos funcionários da unidade.

De um modo geral, foi-nos dito que os adolescentes que fazem parte da unidade, quase em sua totalidade, são de classe baixa e de famílias, muitas vezes, desestruturadas. Segundo a gerente da unidade, dificilmente se vêem adolescentes de classe alta, pois possuem advogado e são logo liberados quando pegos em ato infracional.

Foi-nos dito também que o adolescente, por entrar na unidade destituído de valores sociais, deveria aceitar um contrato pedagógico que visa, em níveis gradativos, reabilitá-lo ao convívio social.

Entre as dificuldades mais comuns sobre a interação com os adolescentes, foi-nos dito que estão a dificuldade de atenção, o abandono do estudo, a indisciplina e a falta de referência moral. Geralmente, as mazelas sociais nos foram apontadas como causadoras da delinquência juvenil. Tanto nas entrevistas como na observação da reunião com os pais, atestamos a questão familiar como um dos focos principais da origem do problema dos jovens, o que foi também observado pelos funcionários e pelo missionário protestante que visita os menores.

Um dos monitores entrevistados, estudante de geografia da UFPA, criticou o ECA e o Estado, que, segundo ele, não deu boas condições aos menores e procura criar mecanismos de defesa através de leis de proteção. Para ele, muitos menores são apenas “bodes expiatórios” quando pegos em ato infracional, pois, muitas vezes, não são realmente culpados pela infração, mas são apanhados em companhia de um adulto que comete um crime.

Em linhas gerais, observamos que os funcionários representam um olhar de repreensão aos adolescentes, o que gera alguns conflitos provocados por certas proibições, como não fumar, tentar

se abster de qualquer tipo de droga e manter um comportamento, visto pela unidade, como disciplinar.

Nas conversas não gravadas com os adolescentes, eles assumiram uma identidade de pessoas que se dizem em transformação para uma nova vida em sociedade. Admitiram sua infração e demonstraram interesse em mudar de comportamento.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E ANÁLISE DO CORPUS

3.1. O ECA E O ATO INFRACIONAL: IDENTIDADES E O ESTIGMA

Conforme vimos anteriormente neste trabalho, as instituições têm grande influência na construção das identidades sociais. A institucionalidade de medidas que cuidam das questões relativas às crianças e aos adolescentes são um exemplo dessa relação entre instituição e identidades.

Ainda que não tenhamos a pretensão de aqui fazermos um tratado de Direito sobre as leis brasileiras que dizem respeito à criança e ao adolescente, precisamos tecer alguns comentários sobre o ECA e o adolescente infrator (nomenclatura jurídica). Esses comentários serão de suma importância para a análise das identidades, objeto desta pesquisa.

Relativo à lei N. 8.069, de 13 de Julho de 1990¹⁹, o ECA traz, como Art. 1º, a proteção integral à criança e ao adolescente. Quanto ao ato infracional, o Art. 103 do Estatuto considera-o como a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Caso contrário, o adolescente receberá uma medida de proteção que, segundo o Art. 98, são medidas de proteção à criança e ao adolescente ameaçados ou violados por ação e omissão da sociedade, do Estado, ou mesmo dos pais ou responsáveis. O Art. 104 em seu parágrafo único, também diz que a idade do adolescente (no caso das leis brasileiras, 12 a 18 anos) deve ser relacionada à data do ato.

Elias (2004, p. 111) observa que, diferentemente de outros países, a idade penal, nas leis brasileiras é dezoito anos. Dessa forma, os menores de dezoito anos tornam-se inimputáveis e somente recebem o que o ECA chama de “medidas socioeducativas”. Os menores de doze anos sofrem apenas as chamadas “medidas específicas de proteção”.

O ECA afirma que o ato infracional será reconhecido como tal, pela decisão do Juiz da Infância e da Juventude, por meio da presença de provas e indícios suficientes da autoria da

¹⁹ Qualquer referência ao ECA, vide anexo 1.

infração. É o Juiz da Infância e da Juventude que também aplica as medidas socioeducativas dispostas no Art. 112.

Como os adolescentes são inimputáveis, conforme já mencionamos, o ECA prevê medidas socioeducativas que visam à educação do adolescente em sua totalidade, seja ela física, emocional ou social. Tais medidas podem ser de advertência, reparação ao dano público, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Ressaltamos que a medida de semiliberdade (Art. 120) pode ser aplicada desde o início, ou pode ser recomendada ao menor que já estava sob outra medida. Sob a medida de semiliberdade, o adolescente tem a possibilidade de ter atividades externas. Para Elias (2004, p. 131),

a possibilidade de atividades externas é inerente a esta espécie de medida e não depende de autorização judicial. Dependerá, evidentemente, do responsável pelo estabelecimento em que estiver o menor, com base em um estudo multiprofissional, que observará a sua convivência.

Elias (2004) destaca o papel da família e da profissionalização em relação à criança e ao adolescente nas leis brasileiras. O discurso do ECA, aponta o autor, mostra a importância da presença familiar no acompanhamento do adolescente em seu processo jurídico e a tentativa de mantê-lo sempre em família. A relevância da profissionalização, conforme Elias (2004), é patente nas medidas socioeducativas. O próprio nome “socioeducativo”, diremos, implica uma ação não punitiva e de reabilitação social.

Goffman (1988) trata de questões relativas ao estigma e à manipulação da identidade deteriorada. À luz de seus estudos, os “menores infratores” formam, na sociedade, um grupo estigmatizado.

O sociólogo afirma que o estigma, para os gregos, era uma marca ou impressão que indicava degenerescência (estigmas do mal, da loucura e da doença). Na era cristã, passou a ser

uma metáfora, de natureza sagrada, associada a um sinal da graça divina, mas também poderia ser uma marca de distúrbio físico. Com o desenvolvimento da patologia social, a palavra passou a conotar degradação, portanto, um retorno ao sentido condenatório.

A formação do estigma, para Goffman (1988), estaria relacionada a um quadro de referências sociais em que os “normais” são aqueles que não se “desviam” das expectativas sociais em relação às normas estabelecidas. Trata-se, para o autor, de um paradigma construído socialmente, dentro de contextos específicos, de forma que *“nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo”* (GOFFMAN, 1988, p. 13). Dessa forma, o que chamamos de “desvio” torna-se uma interpretação estabelecida culturalmente e relacionada a estereótipos por nós criados. Nas palavras de Goffman (1988, p. 13), *“o estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”²⁰*.

Os estereótipos são formas de simplificar e categorizar o real. Deste modo, conforme já dito neste trabalho, a compreensão da identidade está relacionada à compreensão da diferença, visto que antes que uma marca diferenciadora se torne “anormal”, ela é conceptualizada socialmente.

Segundo Goffman (1988), o indivíduo estigmatizado pode se encontrar em uma constante tensão entre um alinhamento intragrupal e outro exogrupal, isto é, recomenda-se ao indivíduo uma postura de igualdade em relação ao grupo que tem o seu estigma ou em relação aos membros “normais” da sociedade. Ambas as posturas, para o autor, revela a tentativa de fazer o

²⁰ Goffman (1988) faz mais problematizações sobre o *estigma* e mostra como ele pode ser conhecido ou encoberto, dependendo das relações nas quais o estigmatizado se encontra (questão do desacreditado e desacreditável). Não entraremos aqui em todas essas categorias, assim como não discutiremos também a diferença, feita por Goffman, entre identidade virtual e identidade social real. Em nossa pesquisa, referimo-nos a identidades sociais (em termos gerais), construídas socialmente no discurso.

estigmatizado aceitar um pacto social no qual o sujeito não quebra a norma, mas, ao mesmo tempo, deve aceitar a si mesmo como é, quando a própria sociedade não lhe deu, a princípio, base para isso. Assim, diz Goffman (1988, p. 133), “*permite-se que uma aceitação-fantasma forneça base para uma normalização-fantasma*”.

É dessa forma que o indivíduo pode apresentar uma identidade, chamada por Goffman (1988), de ambivalente. A ambivalência é construída nesta tensão entre o grupo que compartilha o mesmo estigma e o grupo socialmente estabelecido como “normal”. Por isso, afirma Goffman (1988, p. 118),

Quer mantenha uma aliança íntima com seus iguais ou não, o indivíduo estigmatizado pode mostrar uma ambivalência de identidade quando vê de perto que eles comportam-se de um modo estereotipado, exibindo de maneira extravagante ou desprezível os atributos negativos que lhes são imputados. Essa visão pode afastá-lo, já que, apesar de tudo, ele apóia as normas da sociedade mais ampla, mas a sua identificação social e psicológica com esses transgressores o mantém unido ao que repele, transformando a repulsa em vergonha e, posteriormente, convertendo a própria vergonha em algo de que se sente envergonhado. Em resumo, ele não pode nem aceitar o grupo nem abandoná-lo.

Sob a perspectiva goffmaniana, então, o “adolescente infrator” é um estigmatizado, tanto pelo fato de ter cometido um ato, segundo a lei, infracional, como por não corresponder, em um contexto social mais amplo, às normas sociais de comportamento estabelecidas como “normais”. É, nesse contexto, que surgem as instituições para “menores infratores”, com o objetivo de “normalizar” a conduta desse público. Quando uma regra é quebrada, diz Goffman (1988, p. 138), surgem medidas restauradoras: “*o dano termina e o prejuízo é reparado, quer por agências de controle, quer pelo próprio culpado*”.

Todas as implicações decorrentes da tensão apresentada pelo estigmatizado são bem observadas nas interações face a face e no discurso emergente delas, pois é aí que o estigmatizado se vê em uma arena de argumentos e discussões que evidenciam as contingências de sua formação identitária.

3.2. AS IDENTIDADES SOCIAIS

Na seção anterior, dissemos que a sociedade espera certos papéis sociais dos indivíduos e que se esses papéis não estiverem conforme as normas sociais categorizadas como “normais”, há uma estigmatização do sujeito. Dissemos ainda, baseados nas reflexões de Goffman (1988), que o estigma é construído dentro de um contexto específico, quando certos atributos são mais ressaltados que outros, gerando assim estereótipos do indivíduo com quem interagimos.

Dissemos, também, no primeiro capítulo, que o alinhamento é a forma como o locutor se projeta e, em consequência, projeta o outro e a situação comunicativa. Uma mudança no alinhamento, segundo Goffman (2002), promove uma mudança de enquadre. Tannen e Wallat (2002) retomam a noção de Goffman para referir os “esquemas de conhecimento” como as expectativas dos participantes acerca de pessoas e eventos. Tais expectativas ativam a definição do que está acontecendo no momento da interação.

Ao analisar o corpus desta pesquisa à luz desses construtos teóricos, observamos que os adolescentes usam seus esquemas de conhecimento para enquadrar a interação como entrevista, mas, em alguns momentos, tornam-se mais confidenciais, gerando o que chamamos de enquadres de confiança, que são os momentos em que os adolescentes relatam assuntos de foro íntimo ao documentador. Estes enquadres geralmente estão inseridos em enquadres narrativos²¹, havendo assim um encaixamento de enquadres. Em outros momentos, documentador e adolescentes passam a projetar enquadres de conversa. Em outras palavras, o enquadre maior de nosso corpus é o da entrevista e, nele, encaixam-se os enquadres de narrativa.

²¹ Em nosso trabalho, a narrativa (usada em sentido *lato*) é um evento que conta ou relata um acontecimento ocorrido no passado e, portanto, ela se textualiza por meio de seqüências do tipo narrativo.

De um modo geral, as identidades sociais dos adolescentes são construídas por meio de diferentes alinhamentos e enquadres no discurso, como era nossa hipótese. No corpus analisado, dentre as identidades sociais mais relevantes²², os adolescentes revelam uma identidade que chamaremos de “identidade da transformação” que se manifesta quando os adolescentes admitem estar em processo de reabilitação social, segundo as expectativas da sociedade. A “identidade da transformação” faz emergir outras identidades sociais no discurso dos adolescentes.

Em suma, a análise do corpus demonstra a construção de identidades diversas e antagônicas. Nas três interações estudadas, os participantes apresentam-se como pessoas que, embora estigmatizadas, estão em processo de adequação às normas sociais “normais”. Nelas, observamos a admissão dos adolescentes do ato infracional, razão que os levou à unidade.

3.3. A IDENTIDADE ESTIGMATIZADA E A “IDENTIDADE DA TRANSFORMAÇÃO”

Como dissemos anteriormente, os adolescentes admitem ser infratores e reconhecem a atividade de fala como entrevista. Porém, ao responderem à pergunta do documentador “como tu vieste pra cá?”, projetam, por meio de seqüências narrativas, um enquadre confidencial, relatando os “atos infracionais” por eles cometidos.

Observemos este exemplo da primeira interação:

(1)

- D estou aqui com o L1...16 anos ((barulhos de reposicionamento do gravador))...Ah:: como tu vieste
 [
- L1 tu vai me fazendo eu vou te perguntando
- D é...Não
- [
- 05 L1 te respondendo
- [
- D é
- L1 te respondendo né?
- D isso... como tu veio/como tu vieste pra cá?

²² Outras identidades, além das que analisamos, estão presentes no discurso dos adolescentes. Todavia, analisaremos somente as que consideramos mais relevantes.

- L1 pra unidade?
 10 D é
 L1 cer::tas fases né...foi::primeiro fato foi::porte ilegal de armas que me pegaram...tá entendendo?
 outra porque me envolvi em:: formação de quadrilha...estava muito bêbado tá entendendo?
 D hum hum
 L1 me teleguiaram muito
 15 D hum hum
 L1 fui pra conversa dos outros...tá entendendo?
 D hum hum
 L1 e::acabei me prejudicando por isso né?...não me arrependo não...porque::eu tenho certeza que
 quando sair daqui...tenho fé em Deus tá entendendo?... (com certeza)

O reconhecimento do enquadre entrevista é bem evidente no fragmento (1) quando o adolescente, ao usar seus esquemas de conhecimento, fala sobre perguntas e respostas na entrevista: “tu vai me fazendo eu vou te perguntando (...) te respondendo²³”. O reconhecimento deste enquadre ocorre porque

uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras (...) [e] as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento da interação. Em outras palavras, as pessoas definem a interação em termos de um enquadre (...) identificável e familiar (GUMPERZ, 2002, p. 151).

Em (1), L1 admite estar na unidade por ter cometido “atos infracionais”, quais sejam, “porte ilegal de armas” e “formação de quadrilha”. Este enquadre “confidencial”, como dissemos, é construído após o reconhecimento, do adolescente, do enquadre entrevista. Dessa forma, o adolescente relata como assumiu uma identidade estigmatizada²⁴.

A expressão “teleguiar”, utilizada pelos adolescentes, segundo nossas notas de campo, significa “estar sob a influência de outros”, geralmente de forma negativa. Tal fato é evidente quando o adolescente diz “fui pra conversa dos outros”, dando a entender que seu comportamento fora influenciado por outros adolescentes. Os funcionários da unidade também usam essa expressão. Temos, assim, um processo de apropriação de fala do “outro” que coloca, no mesmo

²³ O adolescente se engana sobre quem deveria fazer e responder as perguntas da entrevista, mas logo corrige seu enunciado quando diz “te respondendo”.

²⁴ Chamaremos de identidade estigmatizada, a identidade marcada socialmente como a identidade do infrator, segundo reflexões de Goffman (1988). Vide 3.1.

patamar, sujeitos que ocupam lugares diferentes no eixo vertical invisível que estrutura as relações interpessoais (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992). Com a confiança, L1 assume sua “culpa” e, portanto, a identidade de adolescente infrator. Entretanto, o adolescente diz que não se arrepende e que tem certeza de que assumirá uma outra identidade ao sair da unidade.

Além da expressão “teleguiar”, L1 também utiliza a expressão “muito bêbado”, fazendo emergir a “identidade de viciado” que se relaciona, neste caso, diretamente com a identidade do infrator, pois, segundo o adolescente, a bebida concorreu para o “ato infracional”.

Ao admitir que assumirá outra identidade no futuro, o adolescente diz que se prejudicou por conta da vida “marginal” e assume a “identidade da transformação” quando evoca uma identidade religiosa. A concretização de uma nova identidade acontecerá quando o adolescente cumprir sua medida e sair da unidade.

Agora observemos este fragmento da segunda interação:

(2)

- D estou aqui com o L2 16 anos...gravando...como foi que tu vieste pra cá?
 L2 ah::eu vim pra cá:: me meti em muita coisa...roubando...comecei a fumar cedo des/desde os meus oitos anos de idade...fumava cigarro...bebia já...aí::saía pra rua pra vender:: nessas que eu saía pra vender eu fugia de casa...eu gastava todo dinheiro...da venda...chegava em casa sem nada...eu fui me metendo...fui me envolvendo...quando vi que não
 05 [

 D hum hum

 L2 já tava nesse mundo... (não deu) mais...como parar... e agora... só eu saindo daqui::

 [

 D hum hum

 L2 e:: me consertar...porque essa vida não é pra ninguém...eu digo mesmo...essa vida aqui não leva a nada...leva só duas coisas
 10

 D o quê?

 L2 ou leva o cara...pro cemitério... ou o cara fica aleijado pro resto da vida dele

L2 também opera com o enquadre narrativo para relatar como se tornou um adolescente infrator por meio de práticas sociais estereotipadas. A exemplo de L1, L2 também associa os “atos infracionais” à “identidade de viciado”. Essa relação é revelada pelas escolhas “fumava cigarro” e

discurso. Neste caso, a escolha lexical do adolescente relaciona-se diretamente com os discursos presentes na unidade e na sociedade.

L3 não enuncia explicitamente, como L1 e L2, seu desejo de não mais pertencer ao grupo dos estigmatizados quando sair da unidade, mas revela a vontade de ser como um sujeito “normal”, quando fala da pretensão de sair com uma profissão, aproveitando o curso profissionalizante oferecido pela instituição. Com seu discurso, o adolescente mostra também uma “identidade estudantil”.

Verificamos, portanto, que os adolescentes, num enquadre narrativo e confidencial, admitem uma identidade estigmatizada, mas logo assumem a “identidade da transformação”, por se apresentarem como menores em processo de reabilitação social. Esta identidade, assumida pelos adolescentes, está diretamente ligada às incertezas com as quais o estigmatizado se depara na interação face a face.

Na interação, as contingências das formações identitárias estão em jogo e o estigmatizado, conforme diz Goffman (1988), poderá manipular as informações sobre o seu estigma. No caso de nosso trabalho, os adolescentes se depararam com um documentador que sabia de suas situações, pois se encontravam em um ambiente separado na sociedade para menores infratores. Contudo, quiseram mostrar que podem ser “normais” ao saírem deste ambiente marcado, assumindo, então, identidades de pessoas “comuns”. Tal fato é explicado por Goffman (1988, p. 127-128) da seguinte forma:

Quando descobre que os normais têm dificuldade em ignorar seu defeito, a pessoa estigmatizada deve tentar ajudá-los [os “normais”] à situação social fazendo esforços conscientes para reduzir a tensão. Nessas circunstâncias, o indivíduo estigmatizado pode, por exemplo, tentar ‘quebrar o gelo’, referindo-se explicitamente ao seu defeito de um modo que mostre que ele está livre, que pode vencer suas dificuldades facilmente.

Este “quebrar o gelo” é evidente, por exemplo, no fragmento que segue:

(4)

- L1 (tem pessoas que) () a vida da pessoa ((barulhos de deslocamento do gravador)) aí religião
é eu sou...deixa eu ver...eu sou::evangélico...
- D ah tu és evangélico?
- L1 eu fui...
- 70 D ah tu foste?
- L1 agora não né? ((risos)) que tô aqui
- D mas tu foste criado na/na igreja...é isso?
- L1 criado não...desde os meus:: sete/oito anos
- D ah::
- 75 L1 sete...é...oito...nove anos...sete anos bendizer na igreja...aí eu...entrei pro mundo da
marginalidade ((marginalidade é enunciado entre risos))

No fragmento (4), o adolescente se refere ao estigma da marginalidade entre risos. O riso, então, torna-se uma pista, utilizada pelo adolescente, para revelar seu estigma e também para neutralizar a ameaça que a confissão (“entrei pro mundo da marginalidade”) faz a sua auto-imagem pública. Tal declaração se deve ao fato de o adolescente agora assumir a “identidade da transformação”, já que sua vontade, no futuro, é conformar-se às normas da sociedade. Na verdade, o locutor encaixa um “eu” passado para negar uma identidade que não pode mais sustentar.

Conforme mencionado alhures, o estigma é concebido numa rede de relações sociais que elege um comportamento social como “normal”. Assim, uma conduta “marginal” não condiz com uma “identidade normal”. Esse juízo de valor presente na concepção das identidades é patente nesta passagem:

(5)

- 25 L2 hum::hum:: é só que eu quero...sair daqui...trabalhar...comprar minha casa...meu terreno...levar
minha vida dignamente...é só que eu quero

A escolha “dignamente” sinaliza uma oposição entre a identidade estigmatizada e a “identidade normal”, pois trabalhar e ter uma casa são vistos, socialmente, como parte de uma “vida digna”. Como uma afirmação identitária se dá por meio de oposições, uma vida de infração, torna-se, então, indigna.

- D como é que é?
 L1 ((risos)) escutou ((direciona olhar novamente para funcionário))
 145 D ((risos)) não tem problema

O contexto imediato nos mostra que L1 faz referência ao funcionário quando usa a expressão “umbigo”, entendido aqui como “aquele que está sempre conosco”. Dentro do contexto social mais amplo da unidade, estudado e registrado em anotações de campo, os funcionários apresentam, para os adolescentes, um olhar vigilante, confirmado por “o meu umbigo que nunca me larga”. O direcionamento do olhar do adolescente para o funcionário e o receio de uma provável escuta também ratificam essa representação.

Na segunda interação, não temos uma referência direta a algum funcionário presente na sala onde a entrevista foi gravada²⁷. De qualquer forma, o contexto social no qual os participantes se encontram pode ter contribuído para o discurso que afirma a “identidade da transformação”.

Conforme Goffman (2002), o enquadre interacional é o modo pelo o qual a elocução pode ser interpretada. A presença do gravador, a lista de perguntas prévias do documentador e a disposição de duas cadeiras, uma em frente a outra, formaram um pré-enquadramento (KENDON,1990) da situação, enquadrada, portanto, como entrevista. Com o desenrolar da interação, a entrevista tomou rumos mais narrativos e conversacionais, conforme apontamos anteriormente.

O fato de o documentador ter sido apresentado como pesquisador da universidade pode ter também influenciado o discurso dos adolescentes, uma vez que o documentador pode ter sido visto como um “normal” na presença de um estigmatizado. Saber que a atividade de fala constitui objeto de um estudo acadêmico é observado por Tannen (1979, p. 146) da seguinte forma:

²⁷ Na segunda interação, temos somente o ir e vir de funcionários na sala onde a entrevista foi gravada. Não temos elementos suficientes para analisar como estes funcionários influenciaram o discurso do adolescente.

3.4. A IDENTIDADE RELIGIOSA

Até aqui, vimos como os adolescentes constroem a “identidade da transformação” para, então, manterem um certo controle sobre o estigma de menores infratores. Dissemos também que essa identidade suscita a emergência de outras identidades sociais. Um bom exemplo para ilustrar uma postura de transformação é a identidade religiosa.

A construção de identidades religiosas foi evidente nas três interações. Observemos este trecho:

(9)

L1 e::acabei me prejudicando por isso né?...não me arrependo não...porque::eu tenho certeza que quando sair daqui...tenho fé em Deus tá entendendo?... (com certeza)

O locutor, nesse fragmento, evoca o discurso religioso da “fé em Deus” para sinalizar que pode mudar de vida. A exemplo de (9), a alusão a Deus pode ser vista em outros enunciados, como nos seguintes:

(10)

D aí::como tu dirias o...que mudou depois de tu teres vindo pra cá...assim como era antes
 L1 [depois
 D [é:: e agora
 L1 mudou mais assim nos conselho
 150 D que tipo de conselho?
 L1 todos...todos tipos...do bem...os funcionários todo aí da casa me dá conselho...fala pra mim largar tá entendendo? eu rezo toda noite...tenho uma bibla tô com uma bibla aí lá de Bragança ...muito bonita... aí toda noite eu leio uma página duas três...
 D hum...hum
 155 L1 é...eu tô começando a acreditar mesmo que sabe...que tem um Deus poderoso no céu::
 D sei

Mais uma vez o locutor evoca a existência de Deus e se inclui no grupo dos que crêem no divino, por meio de enunciados como “eu rezo toda noite”, “tenho uma bibla”. Essas referências são uma forma de referendar seu processo de transformação, uma vez que o discurso religioso

implica conduta diferente da conduta “marginalizada”. Tal fato encontra-se também de acordo com as observações feitas em nossos registros de campo, haja vista que os adolescentes recebem a visita de uma ONG evangélica, autorizada pelo Estado, que prega a transformação pela conversão.

Como a vida religiosa pressupõe comportamento ilibado, ela se torna incompatível com a vida de infração. Essa representação social da religião pode ser verificada no fragmento que segue:

(11)

- L1 porque...tem muitas pessoas...que é do bem...(muitas) pessoas que é do mal
 65 D ah: :
 L1 (tem pessoas que) () a vida da pessoa ((barulhos de deslocamento do gravador)) aí religião
 é eu sou...deixa eu ver...eu sou: :evangélico...
 D ah tu és evangélico?
 L1 eu fui...
 70 D ah tu foste?
 L1 agora não né? ((risos)) que tô aqui

O fragmento acima mostra a existência de uma identidade religiosa que não pode mais ser sustentada. O locutor se corrige, quando perguntado pelo documentador, se é evangélico, pois compreende o antagonismo entre a identidade religiosa e a do infrator. Percebemos aqui, em termos goffmanianos, um encaixamento feito pelo locutor. O locutor projeta um “eu” passado que é evangélico em conflito com um “eu” presente que não pode mais sustentar a identidade religiosa. As escolhas “tô aqui” e o riso mostram a contradição entre estas duas identidades.

Como o enunciado estabelece um diálogo direto com o momento histórico e social em que se situa, observamos que a identidade religiosa, apresentada pelo adolescente, não pode mais ser assumida, porque se supõe que um evangélico não deve quebrar certos parâmetros morais, e, em contrapartida, o adolescente revela um discurso de conversão e transformação. Por isso, como vimos em (9) e (10), os adolescentes, às vezes, assumem uma identidade religiosa para anunciar uma mudança de comportamento.

Observemos uma construção semelhante na segunda interação:

(12)

- 130 D e assim...como tu falarias...de um modo geral..como era tua vida antes e depois de vir pra cá?
 L2 minha vida antes...era...tranqüila...ia pra igreja todos os domingos?
 D igreja? que igreja?
 L2 quadrangular
 D ah::você é:: evangélico?
 135 L2 hum::hum:: eu ia...todo domingo eu sempre ia () fui me envolvendo (não queria nem saber)
 já não ia...às vezes assim...pegava o dinheiro da oferta...que minha mãe me dava...eu gastava
 tudinho...gastava...não queria nem saber...ia me embora

A construção de uma identidade religiosa também é evidente em L2, que mostra como passou a assumir uma identidade estigmatizada e parou de frequentar a igreja evangélica. Quando enuncia “hum hum”, o adolescente sinaliza seu pertencimento a um grupo religioso. Contudo, logo projeta um outro *animador* do passado “eu ia” que, gradativamente, assumiu a identidade do infrator que se torna, portanto, antagônica à identidade religiosa.

3.5. AS IDENTIDADES FAMILIARES

A família apresenta grande influência na formação das identidades dos adolescentes. Uma vez que as identidades são formadas na presença do “outro”, a família torna-se o primeiro espaço social onde o indivíduo constrói suas identidades. Nas palavras de Reis (2004), é o primeiro “nós” social do indivíduo. Reis (2004) também afirma que o homem apresenta crenças e comportamentos aprendidos e assimilados ao longo de sua vida a partir de interações com os membros da família, em especial, os pais, e com outras pessoas provenientes de outros espaços sociais.

No corpus analisado, a formação da identidade estigmatizada, apresentada pelos adolescentes, é realizada em uma rede de oposições com as normas sociais e com outras identidades, como as religiosas e as identidades familiares.

Observemos esta passagem da terceira interação:

(13)

- D ah::certo...quais são assim outros planos..que mais planos tu tens assim pro futuro quando tu saíres daqui?
- L3 formar uma família né? Mudar de vida...
- 35 D formar uma família? o que é formar família?
- L3 formar uma família é assim...vamo supor ((silêncio)) não sei nem dizer (como é que é)
- D ((risos)) o que é família? ...pra ti?
- L3 família pra mim...é ter uma mulher...filhos...meus parentes perto de mim tudo ()
- D certo...e:: a tua família é de Be/Marabá?
- 40 L3 Marabá
- D Marabá...tá...e como é a tua relação com eles?
- L3 é:: antes deu cometer:: os atos infracionais...que eu andei cometendo por lá...ia tudo bem...aí eu come/comecei a cometer atos infracionais...aí...foi indo foi indo...aí até/eles não me mandaram embora de casa eu saí de casa porque:: tava dando trabalho demais...aí eu arriscava a vida deles
- 45 ...e da filha deles...que ele tem uma filha
- D ele quem?
- L3 meu tio tio meu que mora lá.

Também assumindo a “identidade de transformação”, L3 diz que um dos seus planos para quando sair da unidade é formar uma família que, segundo ele, é “ter mulher, filhos e parentes” juntos de si. Com isso, L3 assume uma idéia de família concebida socialmente como “normal”. Reis (2004) admite que os indivíduos constroem a idéia de família na sociedade, por meio da tensão entre a harmonia e a dissensão, posto que

Quando [os indivíduos] se referem ao conceito de família, predomina a idéia de harmonia e de disponibilidade incondicional de amor e proteção entre seus membros. Quando se fala das relações concretas, faz-se referência a conflitos, dominação, sensação de sufoco e opressão. Isso provoca o que chamamos de tendência à dissimulação (...) Tudo aquilo que difere da idéia que a família faz de si mesma deve ser negado (REIS, 2004, p. 119).

Embora L3 não negue os conflitos familiares provocados por sua conduta “marginal” e por seus “atos infracionais”, ele evoca a idéia de família harmoniosa para afirmar a vida “normal” que pretende levar quando sair da unidade.

O conflito gerado pela identidade familiar e pela identidade do infrator também é visto quando L3, nas linhas 40 a 45, continua falando de sua família. Neste caso, L3 usa novamente a

expressão “atos infracionais” que circula no texto do ECA, para mostrar que teve de sair de casa para não colocar a vida de sua família em risco.

A apropriação do discurso do ECA revela uma compreensão responsiva de L3 em relação à sociedade. O adolescente se apropria do discurso do “outro” para admitir sua identidade estigmatizada e para demonstrar a incompatibilidade entre infração e vida em família.

Observemos agora este fragmento:

(14)

- Ah:: e o:: que é família...pra ti?
 L2 ah:: família pra mim...é::é o cara tá sempre...do lado da mãe dele escutando os conselhos e ... tudo o que a mãe dele fala pra ele...sabe...nunca/nunca se envolver nesse tipo de coisa que eu me envolvi...isso não é nada bom...não é bom
 40 D por quê?
 L2 porque é um mundo...que...o cara vê assim que...não tem mais volta...pra uns não tem mais volta ...ficam nessa vida o tempo todo...mas ou-tros têm ((silêncio))
 D e os teus pais...eles... ((começa barulho de entra e sai na sala))
 L2 hum:: os meus pais...pai eu não tenho...tenho padrasto..mas considero ele muito como meu pai
 45 ...me criou desde os meus cinco anos de idade...e até hoje... () tá me ajudando no que pode ...me aconselha muito...ele minha mãe às vezes ATÉ minha própria irmã que tem treze anos... até ela também me aconselha pra:: nunca mais fazer esses tipos de coisa...mudar de vida...é só que eu quero quando sair daqui...mudar de vida perto da minha família

Em (14), L2 também expressa a vontade de mudança para viver no seio de sua família. Tal

fato é observado quando enuncia “mudar de vida perto de minha família”. Mais uma vez, há a projeção de um “eu” futuro que vislumbra, por meio de uma mudança de comportamento, o aconchego familiar. O mesmo desejo é apresentado por L1 na passagem que segue:

(15)

- D cer:: to...e a tua família?...qual é a tua relação com eles?
 L1 é simples
 D simples é?e o que é família pra ti?
 45 L1 minha família é:: todo mundo:: juntos
 D mas todo mundo quem assim?
 L1 meu pai...minha mãe...meus irmão...meus tios...minha avó...meus avôs
 [hum hum
 D tá certo...e...tu pretendes assim...ter família...no:: futuro?
 50 L1 com certeza...depende de mim né?

No trecho acima, L1, a exemplo de L2 e L3, revela também uma idéia de família unida quando responde “é todo mundo juntos”. De um modo geral, as três interações revelam as contingências das identidades formadas sempre na relação com o “outro”. Evocar a idéia de uma família harmoniosa pode tornar-se propícia para referendar um processo de transformação, já que, como percebemos nas interações, os familiares, especialmente os pais, dão conselhos que levam a essa adequação social.

3.6. O “EU” E O “OUTRO” NAS FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS

Já dissemos que as narrativas são um bom exemplo de construção de identidades e da projeção de figuras no discurso. Nelas, o locutor narrador apresenta seu posicionamento em relação a ele próprio e aos personagens por ele encaixados. O “outro”, neste sentido, é a referência a partir da qual as identidades são formadas.

No que concerne à relação com o “outro”, observemos, no fragmento que segue, como L3 se constrói diante do documentador, a partir de uma narrativa em que coloca em cena comportamentos que desaprova, gerando a imagem de um sujeito “civilizado”, em contraponto com a do “selvagem”.

(16)

- D ah certo...não eu tava perguntando...porque não tem um grupo que vem de igreja...uma coisa assim ...que vem aqui falar com vocês...era isso que eu tava perguntando...tu assistes?
- [
AH assisto
- 80 L3 e como é?
- L3 acho bom...aquele momento né...() final de semana eles vêm aí...só que:: aconteceu um negócio aí final de semana que eu não gostei
- D e:: o que foi?
- 85 L3 é que...tem outros/outros menino né... que é mais pra frente...assim..fizeram uma brincadeira aí...Aí tava boa a brincadeira (mas) na hora avacalharam a brincadeira...aí os crente já ficaram tudo...tudo assim...não falaram nada né..depois o...crente que veio aí...falou que/não gostou desse negócio e tal...só...que ele falou:: que:: nu ia:: largar de amar a gente...foi um erro né?
- D mas:: que brincadeira foi?
- 90 L3 foi uma brincadeira dum/duns bombom...que eles fizeram aí..pra gente...tinha um dado...aí a gente tinha que dá o/o número seis...aí tinha duas luva...a gente botava as luva...aí já ia repassando o...

- dado...quem dava o seis/na hora que dava o seis...de novo...a gente já passava...pra quem abria primeiro a caixa...quem compra/comia mais bombom
- D hum:: tá
- 95 L3 aí teve um lá que pegou a caixa de bombom e já saiu correndo pra cá já
- D ((risos)) aí não gostaram?
- L3 teve uns que não gostaram...eu mesmo fiquei com vergonha deles...o que o pessoal vai pensar...ah rapaz...aqui só tem um monte de:: de que:: tudo...parece gente assim...parece bicho

Após responder que participa de um culto evangélico na unidade, L3 projeta um enquadre narrativo e conta o que ocorreu por ocasião de uma dinâmica realizada com participantes de uma ONG evangélica, referida pelo adolescente como “os crente”. Ao dizer que não gostou do comportamento de um outro adolescente que correu com uma caixa de doces, L3 quer se mostrar diferente de seus colegas de unidade.

Para Goffman (1988), a interação entre estigmatizados e “normais” revela as contingências das identidades do estigmatizado que pode até mesmo exibir preconceito com as pessoas que possuem o mesmo estigma. Isso pode ocorrer pelo fato de o estigmatizado procurar reduzir a tensão, na interação, assumindo uma postura de pessoa “normal”, como qualquer outra.

A “identidade da transformação” faz emergir um adolescente envergonhado, portanto, que não compactua, naquele momento, com o grupo de adolescentes que constrangeram os evangélicos e, dessa forma, pareceram “bichos”. Além de revelar indignação, L3 constrói uma imagem de menor que não concorda com as atitudes de seus colegas, declarando, então, estar em processo de transformação.

Sob a perspectiva acima, percebemos que L3, ao assumir, o alinhamento de narrador, constrói uma identidade de pessoa em processo de “ressocialização”. O narrador avalia os personagens por ele encaixados, fazendo assim sua projeção pessoal. Neste caso, L3 projeta-se como diferente de seus colegas, visto que não adere ao que eles fazem, emitindo um juízo de valor sobre o comportamento alheio (“foi um erro né?”). Dessa maneira, L3, projeta uma imagem positiva de si ao documentador em consonância com as expectativas de comportamento de uma

sociedade “normal”. Se, quando falamos, levamos sempre em consideração nosso destinatário (BAKHTIN, 2003, p. 302), o adolescente fala em atenção àquele que considera representante dessa sociedade.

A “identidade da transformação”, construída na presença do documentador, opõe-se à identidade do infrator. Esse antagonismo pode ser construído por meio de diferentes alinhamentos, chamados por Goffman (1988) de alinhamento intragrupal e alinhamento exogrupal.

Conforme já mencionamos, a tensão entre os referidos alinhamentos ocorre porque, ao estigmatizado, geralmente recomenda-se uma postura de igualdade em relação ao grupo de pessoas que possuem o mesmo estigma e em relação à sociedade “normal” (GOFFMAN, 1988, p. 118).

A projeção de um “eu”, diferente de um “outro” que permanece numa conduta de infrator, é também evidente no seguinte trecho:

(17)

- D o que é amigo?
 105 L3 amigo::é o que leva o cara pro caminho bom...tem muitos aí que chama a pessoa...igual hoje... eu peguei o vale...foi a...primeira vez que eu fui pro curso...aí era/era pra pegar de/dez vale...aí já falaram no meu ouvido que não era pra entregar pra gerente...aí eu vinha pensando pensando... aí eu falei não eu vou entregar que/eu...quanto mai/quanto mais confiança eles tiverem em mim... mais eles::vão me dá confiança
- 110 D a gerente? que gerente?
 L3 a gerente dona C
 D a:: a dona C
 L3 aí eu cheguei...na hora que eu cheguei fui entregando logo os dez vale pra eles
 D hum::hum:: porque...quando vocês saem pro curso...vocês saem:: vocês saem sozinhos?
- 115 L3 é
 D tá
 L3 () eu nem tinha () tinha aí..arranjei uma namorada aí...aí eles me deram...aí eu fui final de semana dia de domingo pra mim ir pra lá...aí eu retornava no domingo mesmo...quando dava
 [certo
- 120 L3 o horário de voltar...se fizesse isso já já..de não trazer o vale...aí já ia já ia cortar já...por isso eu não faço..se eu se eu tô querendo ir pelo certo...porque se o cara for ser...como eles dizem aqui...se teleguiar...o cara vai...nunca o cara sai daqui
 D quem que fala em teleguiar?
 L3 muita gente...muito muito ((gaguejando)) () já tem outro tipo...parece que eles não têm assim... aquela força de vontade de mudar
- 125 D por quê?
 L3 não sei porque...fala uma coisa dessas pro colega...(falar)... a gente vai receber um vale...o gerente ..já fala “olha a responsabilidade é de vocês...de pegar esse vale entregar na nossa mão”... da da semana todinha pra gente andar de ônibus...ir e voltar...aí já chego...bora pegar os vale...bora vender...bora beber...bora...fazer isso com o vale...com o dinheiro do vale...pensei muito aí sabe ()
- 130

Em (17), L3 mostra como quer ganhar a “confiança” da “gerente dona C” e dos profissionais da unidade. O adolescente, num enquadre de entrevista, responde o que é amigo e, num enquadre narrativo²⁹, encaixa a figura da gerente e de outros, para ratificar seu processo de transformação.

L3 diz que não se comportará conforme os que tentam lhe influenciar (“teleguiar³⁰”). Ele afirma que seus colegas não têm “aquela força de vontade de mudar” e, dessa forma, gera, assim como em (16), uma imagem positiva de si, mostrando não ser como os outros adolescentes da unidade. Quando conta suas histórias, L3 constrói-se como um adolescente em fase de transformação, projetando, no mais das vezes, uma imagem positiva de si. Essa imagem positiva está relacionada com comportamentos adequados ao contrato pedagógico da unidade; no caso de (17), não usar de forma indevida os vales transportes recebidos. Neste particular, o adolescente demonstra ao documentador que não se deixará levar pelo “chamamento” de seus colegas para beber e dar outro uso ao vale transporte, e diz ponderar sobre a influência de seus colegas quando enuncia “pensei muito aí sabe”.

L3 prossegue com o enquadre narrativo, encaixando figuras em seu relato que trabalham em prol da geração da imagem que deseja para si.

(18)

- D e o que tu achas disso que eles falam?
 L3 acho que...isso que eles tão falando não é errado...acho que eles tão dando conselho pra pessoa seguiu né a regra? O cara quanto mais melhor é melhor ainda pro cara...logo que cheguei...quando cheguei ontem...tem uma monitora aí...ela me deu força pra mim sair esse final de semana...
 155 fala...ela reuniu a:: equipe dela com a equipe técnica...ela tava falando pra mim...e eu já tinha falado mal dela já...aí eu cheguei ontem pra ela e pedi desculpa pra ela...porque..falei mal dela...

²⁹ L3 responde à pergunta do documentador e permanece no enquadre de entrevista até quando diz “que chama a pessoa”. Em seguida, projeta, para o documentador, um enquadre narrativo, quando enuncia “igual hoje” e inicia seu relato. O adolescente suspende, somente por um tempo, o enquadre entrevista para contar o relato.

³⁰ Aqui, o adolescente faz referência aos funcionários da unidade que “aconselham” os menores a não se “teleguiarem” para poderem cumprir suas medidas sem problemas, isto é, sem a ocorrência de acontecimentos que quebrem o contrato pedagógico, retardando, assim, sua saída da unidade.

coisa que não...devia...falei mal duma pessoa que me ajudou me ajudou a sair.
 D [hum::

Em (18), novamente, L3 começa a responder à pergunta do documentador e sinaliza seu alinhamento de narrador quando enuncia “logo que cheguei”. Nesta narrativa, L3 projeta a figura de uma monitora que não era, por ele, benquista a princípio. Ao dizer “cheguei ontem pra ela e pedi desculpas”, L3 demonstra, mais uma vez, a “identidade da transformação”, uma vez que tal atitude supõe-se estar no horizonte das expectativas do comportamento dos sujeitos “normais”. Neste caso, a figura da monitora foi projetada com o propósito de demonstrar um sentimento de arrependimento e humildade, não só à monitora, mas também ao documentador, ouvinte da história.

A tensão entre fazer parte de um grupo estigmatizado e apresentar-se como “adolescente infrator” em transformação também é evidente com L1.

(19)

D e os teus amigos lá em::Bragança?
 L1 meus amigos?
 [
 135 D é ainda agora tu tavas me falando que...tu te envolveste com uns amigos...como era?
 L1 AH uma malandragem assim que eu falo...só de cinco seis tá entendendo?
 D ah:: eu sei
 L1 não quero mais nem pensar neles...eles pra lá eu pra cá
 [[
 D aha aha
 140 L1 meus amigo agora mesmo...meu pai minha mãe..meus irmão...meu umbigo que
 nunca me larga ((direciona olhar para funcionário que trabalha em outra extremidade no
 computador,funcionário parece não prestar atenção))

Em (19), L1 posiciona-se em relação a seus “ex-amigos”, referidos como “uma malandragem”, expressão que denota um sentido “negativo”. O adolescente assume, posteriormente, uma identidade familiar e diz que seus amigos agora são os seus familiares.

O encaixamento do “outro”, numa narrativa, conforme vimos, tem, como uma de suas funções, referendar a “identidade da transformação”, o que pode ser observado, de novo, neste fragmento:

(20)

- D eu sei...e o que tu achas dos conselhos que eles dão aqui?
 145 L2 conselho aqui...eu acho bom...sabe...os conselho que eles dão aqui são muito bacana... principalmente na atividade que a gente faz dia de quinta...eles aconselham a gente...quem quer parar com essa vida pára..porque isso não é pra ninguém...isso nunca dá em nada...dá sempre em cadeia...nunca dá futuro...inclusive quando esse prédio tava na Almirante...tinha um cara que ele era ex-ladrão...era de maior...mostrou pra gente as (condições) que ele tava... “olha só com tô
 150 ...não tenho nada...antigamente tinha um sapato bacaninha...uma roupa bacaninha pra sair... dinheiro todo tempo no bolso pra curtir... e agora olha como tô...todo fudido...não tenho nem onde cair morto” então isso pra mim...pra mim foi uma realidade...então é uma coisa que eu não quero pra mim nunca...também não quero nunca mais...a minha mãe também...sempre me aconselhou... pra nunca mais fazer esses tipos de coisa.

Ao enunciar “conselho³¹”, o documentador influencia a resposta do adolescente que se apropria do discurso dos funcionários e o avalia de forma positiva. Para ratificar que a vida de infrator não traz um futuro promissor, L2 encaixa a figura de um “ex-ladrão” que visitou a unidade e relatou as conseqüências de uma vida “marginal”. O “ex-ladrão” conta sobre sua vida antes e depois de tornar-se “marginal” e refere-se à perda de posses consideradas, por ele, socialmente importantes, tais como, “sapato bacaninha”, “roupa bacaninha” e “dinheiro”. A destituição dessas posses, por causa da “marginalidade”, é revelada no enunciado “agora tô todo fudido” e “não tenho onde cair morto”.

O uso das expressões “sapato bacaninha” e “roupa bacaninha” revela valores econômicos e sociais que se apresentam como reguladores das identidades sociais privilegiadas. É, como dissemos anteriormente, a eleição de uma identidade regular e reguladora em detrimento de uma identidade “marginal” e “deplorável”.

³¹ Em nossa pesquisa, a expressão “conselho” faz emergir o discurso da norma “normal”, no qual se enunciam orientações de comportamentos que tentam levar o indivíduo a uma adequação social. Neste caso, o documentador acabou retomando o discurso dos funcionários da unidade ao fazer a pergunta.

A palavra “fudido”, segundo nossas notas de campo, é também usada pelos adolescentes. Entretanto, em (20), trata-se, segundo termos goffmanianos, da animação das palavras do “outro”, o “ex-ladrão” e, para Silva (2002), um processo de “recorte e colagem”.

Em todas as interações gravadas, “fudido” é a única ocorrência de uma expressão “chula” que, neste caso, é colocada na boca de um personagem encaixado por L2. Isto se deve ao fato de os adolescentes terem procurado apresentar a “identidade da transformação”.

É interessante como em (20), o adolescente encaixa o relato do “ex-ladrão” para confirmar que segue os conselhos dos funcionários da unidade e para referendar sua “identidade de adolescente em transformação”. O “ex-ladrão”, com sua linguagem inclusiva de um grupo, revela a tensão entre a identidade estigmatizada e a “identidade da transformação”, fato também apresentado pelo locutor-narrador.

A esse respeito, Bakhtin (2002) afirma que o enunciado é sempre pleno de palavras de outrem que, por nós, são reacentuadas. Assim, observamos que L2 “recorta” e “cola” a fala do “outro” para ratificar sua opinião sobre a vida “marginal”. Tal constatação demonstra que as identidades não são construídas de forma unilateral, mas sim na intersubjetividade, isto é, sempre na relação com este “outro”. Essas observações corroboram a afirmação de que as identidades de nossos interlocutores são por nós (re)construídas no discurso, da mesma forma como as nossas são-no por eles (MOITA LOPES, 2002), sendo, o discurso, portanto, “*uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

3.7. IDENTIDADES ANTAGÔNICAS E GRUPOS

Dissemos que as identidades são construídas socialmente em contextos históricos e institucionais específicos. Consideramos, também, a pluralidade de centros com os quais o indivíduo, numa sociedade moderna, pode identificar-se. No caso do corpus analisado, a influência institucional é patente nas formações identitárias dos adolescentes. Todavia, o contato com outros grupos sociais revela uma tensão entre identidades diferentes e, por vezes, opostas.

No fragmento que segue, o adolescente expressa essa tensão, levando em consideração as leis que regem as instituições para menores infratores.

(21)

- 85 D sete meses já...um bom tempo né? tu fizeste muitos amigos?
 [

L2 hum hum
 fiz...muitos amigos...até as vezes inimigos aqui mesmo...mais depois... a gente se acerta...todo mundo fica:: tudo normal ((silêncio))
 D hum hum porque inimigos?
 90 L2 sabe...às vezes...porque aqui...tem... (a lei/do) estatuto da criança e do adolescente...que é o ECA
 [

D hum::
 L2 então...eles...eles faz as leis deles pra lá...aqui dentro...é a gente que faz as nossas leis...aqui ninguém pode/xingar a mãe de ninguém...se xingar...ou morre...ou fica aleijado
 95 D AH é? isso entre vocês?
 L2 entre nós
 D hum:: mas como é feito isso?
 L2 oi?
 D como é feito essas leis assim...é um falando pro outro...como é? os mais velhos?
 [

100 L2 a gente
 D os mais velhos...que/que fazem a lei?
 L2 ninguém pode mexer com a mãe de ninguém...se::se cair um estripador morre ...
 [

D hum hum
 L2 sabe...muitas coisas que acontece
 105 D eu sei...como/como o que por exemplo?
 L2 pixador morre também não fica vivo morre...então até às vezes vira lavadeira
 [

D ah é aqui?
 L2 não aqui:: em cadeia né...
 D ah:: tá ((depois de muito tempo, movimentação começa novamente)) mas aqui não...não pode né?
 110 hum...certo...mas então como tu falas que/que tem a ...vocês fazem essas leis...mas na verdade... não pode...não tô entendendo
 L2 a gente faz...mas só que:: aqui não pode fazer isso aí...a gente não pode agredir ninguém
 D ah:: tá
 L2 em outras casas
 115 D ah::
 L2 U1 U2... U3 ((unidades de internação para menores infratores))

[
 D eu sei...
 L2 tudo isso/acontece

Em (21), o adolescente mostra como se vê numa arena de vozes que constroem suas identidades. De um lado, faz referência ao ECA e, de outro, a certas leis válidas entre os menores infratores, quais sejam, “ninguém pode xingar a mãe de ninguém”, “pixador morre” ou “estrapador morre”.

Conforme observamos em 1.2, a instituição procura formar, no indivíduo, uma “identidade institucional”, por meio da observância de papéis e pactos sociais que tentam transformar o sujeito. Nas reflexões de Castells (2001), encontramos a denominada “identidade legitimadora” que tenta racionalizar as idéias de uma instituição, no entanto, pode ocorrer a subversão dessa investidura institucional.

No fragmento (21), L2, que estava prestes a cumprir sua medida, revela que, embora a instituição tente estabelecer seus pactos, há uma postura diferente dos adolescentes quando estão somente entre eles. Trata-se da criação de um pacto intragrupal com leis punitivas para determinados comportamentos.

Segundo nossas notas de campo, a lei intragrupal apontada por L2 é totalmente antagônica ao contrato pedagógico estabelecido pela unidade e assinado pelos adolescentes. Para Kleiman (2001), tal fato ocorre porque o indivíduo pode estar em contato com discursos diversos, por vezes, opostos.

Como bem aponta Kleiman (2001), o contexto não pode ser visto como um dado pronto, mas como algo sempre redefinido nas interações humanas e, nesse processo de redefinição, as identidades sociais estão sempre em mudança, visto que o discurso não só reproduz o social, como também age sobre ele, transformando-o (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

As observações de Fairclough (2001) mostram que a ideologia, presente no discurso, é tanto uma propriedade das estruturas lingüísticas quanto uma propriedade dos eventos comunicativos. Dessa forma, o discurso também promove mudanças sociais. Fairclough (2001) ressalta, também, que

os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir concretamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e as estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

L2 demonstra um reposicionamento identitário quando enuncia “aqui dentro é a gente que faz as nossas leis”; com isso, ele demonstra saber sobre o ECA, mas o contrasta com as “leis intragrupais” dos adolescentes.

Notamos como L2 refere-se ao ECA, dizendo que “eles faz as leis deles pra lá”. Essa referência é uma resposta a discursos circundantes na unidade e no Juizado de Menores, locais que fazem parte da realidade dos menores infratores. O caráter dialógico do enunciado encontra-se na contínua reelaboração dos enunciados institucionais que repercutem no contexto intragrupal dos adolescentes. De um lado, os adolescentes estão envolvidos com os discursos institucionais e, de outro, com os discursos que elaboram as “leis intragrupais³²”.

Para Fairclough (2001), os sujeitos podem estar em meio a discursos contraditórios construídos pelas práticas discursivas. Esses antagonismos provocam “dilemas” que são as relações conflituosas entre, por exemplo, práticas “tradicionais” e novas relações sociais. No caso de nosso trabalho, temos o conflito entre o que é estabelecido pela instituição e as “leis intragrupais” dos adolescentes. Fairclough (2001) afirma que as pessoas, com frequência,

tentam resolver esses dilemas ao serem inovadoras ou criativas ao adaptarem as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuir para a mudança discursiva (FAIRCLOUGH, 2001, p. 127).

³² Não possuímos elementos suficientes justificar as razões pelas quais L2 começa a admitir a existência das leis na unidade onde está e, depois, diz que a punição para certos comportamentos só acontece em outros locais.

A mudança suscitada por “dilemas” que acontecem nos níveis institucional e societário tem repercussão no discurso que, por sua vez, também promove as mudanças sociais. Em (21), notamos que as “leis intragrupais” são estabelecidas nas práticas sociais dos adolescentes e emergem no discurso de L2, como representações das relações pessoais, formadas em conflito com as práticas institucionais. Observamos que L2 não responde explicitamente à pergunta do documentador que demonstra interesse em saber se as leis são elaboradas pelos mais velhos na unidade (linhas 99 e 100), porém, afirma a elaboração das “leis” por meio de um nós coletivo (“a gente”).

Como as formações identitárias são complexas e estão em constante processo, podemos também encontrar a subversão de comportamentos intragrupais. É o que observamos neste fragmento:

(22)

- D a maioria? hum:: e como é assim:: a tua relação com eles?
 L1 é (assim)...eu converso...me entroso...só não vale brincadeira tá entendendo?...brincadeiras pesadas
 D por que não?
 110 L1 não...que desde criança não gosto (muito) não
 D mas que tipo de brincadeira?
 L1 pesada tá entendendo?
 D mas o que é brincadeira pesada? Me diga aí
 L1 é::tá dando toalhada nos outro...é...fazendo saliência...fazendo saliência...querendo agarrar as
 115 D [eu sei
 L1 mão dos outro e::esse tipo de brincadeira que tu sabe como é né? (gosto) de brincar...de conversar brincando...mas brincadeira assim eu não gosto não é por isso que já teve um/uma relação que...não deu certo...tive que vim aqui pedi minha defesa entendeu? Se não fosse assim eu ia ser um...sapato pra eles
 120 D seria o que?
 L1 um sapato...cheio de chulé pra eles como eles falam
 D ah::sim
 L1 aí eu vim logo procurar ajuda () aí me deram todo apoio aí::eles não fizeram mais não... ficaram na deles...

L1, ao dizer que desde criança não gosta de certos tipos de “brincadeira”, demonstra uma identidade diferente da de seus “colegas” e assume uma identidade supostamente trazida desde a infância (linha 110), não se submetendo ao comportamento dos outros adolescentes para não se

tornar um “sapato pra eles”, “cheio de chulé”. Tais expressões, segundo nossa pesquisa, revelam sujeição e servilismo. Neste caso, L1 narra que buscou a solidariedade dos funcionários da unidade para demonstrar que não se sujeita aos seus companheiros, por ser diferente deles. A afirmação pela diferença se concretiza no distanciamento que ele assume em relação aos colegas - “pra eles”, “como eles falam”, gerando uma imagem positiva de si e fazendo emergir a “identidade da transformação”.

O contato com diferentes contextos e discursos e a emergência de identidades antagônicas revelam como é complexa a questão das identidades e como elas se revelam em função dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Neste sentido, os discursos constroem relações de (não) pertencimento e geram, em consequência, imagens de sujeito que são avaliadas em referência às normas, tidas pela sociedade, como normais e reguladoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as identidades sociais é pensar o ser humano como construtor de sua própria história por meio de práticas sociais. Essas práticas são intermediadas pela língua que se torna o meio pelo qual o indivíduo age no mundo e constrói sistemas de representação. É, portanto, pela língua, que o sujeito (re)constrói suas identidades e as do “outro”.

Não podemos falar em identidades sociais sem pensarmos no “outro”. Como nos aponta Silva (2000), o “eu” está sempre “assombrado” pelo “outro”; é a “consciência” do diferente que constrói nossas identidades, ou seja, identidade e diferença são inseparáveis.

Se as identidades são formadas em relação ao “outro”, as interações verbais tornam-se o campo privilegiado das construções sociais, uma vez que, nelas, o sujeito posiciona-se e posiciona o “outro” por meio da língua. Destarte, a língua só pode ser compreendida numa rede de relações lingüísticas e extralingüísticas, isto é, em contextos culturais e sociais. Em suma, a língua tanto reproduz os sistemas de representações humanas quanto age sobre eles.

Nas interações face a face, o sujeito está sempre (re)interpretando o que está acontecendo, tentando compreender quem é o “outro”. Para tal, o sujeito falante usa seus “esquemas de conhecimento” para “enquadrar” as atividades de fala. Ele não o faz por acaso, mas dentro de suas expectativas e visões de mundo. Tais expectativas, entretanto, não são estáticas, mas são continuamente reformuladas na presença do “outro”.

Diante de si e do “outro”, o sujeito projeta diferentes “alinhamentos”, isto é, projeta diferentes formas de mostrar a si mesmo, pela postura que assume ao longo de um encontro social. Dessa forma, suas identidades sociais estão sempre em processo de (re)construção.

Nas interações, o sujeito (re)elabora os sistemas representacionais que apontam para o(s) lugar(es) de onde fala. Numa sociedade moderna, há diferentes “portos” onde o sujeito pode

ancorar, em outras palavras, há uma pluralidade de centros com os quais o indivíduo pode se identificar.

Construídas por meio de diferentes enquadres e alinhamentos, as identidades sociais estão também relacionadas com a forma como construímos estereótipos, quer dizer, com o modo como simplificamos e categorizamos o “real” através de sistemas binários. Esses sistemas revelam identidades vistas como regulares e outras como irregulares. Tal é o caso das identidades chamadas “marginais” que se “desviam” de padrões sociais “normais”. A categorização do “normal” traz o estigma, uma maneira de marcar um indivíduo como fora dos padrões sociais “normais”.

Nossa pesquisa etnográfica objetivou estudar o discurso de “menores infratores” no contexto onde estão inseridos. Como mencionamos na parte metodológica, analisamos os diferentes pontos de vista sobre a situação social destes adolescentes, inclusive suas próprias visões de mundo. Tal investigação não ocorreu plenamente como esperávamos, devido às dificuldades apresentadas pela natureza da instituição em que se deu a coleta de dados. Contudo, acreditamos ter realizado uma pesquisa de relevância lingüística e social, visto que, as problematizações, feitas nesse trabalho, poderão ser retomadas e refinadas não só em pesquisas de cunho lingüístico, mas também em análises de outros campos das ciências humanas.

Analisamos o discurso de pessoas estigmatizadas, os “adolescentes infratores”. Como já dissemos, a categorização do que é “normal” e “marginal³³” traz o estigma que marca um indivíduo como destoante e “desviado” de um certo padrão social. Esses “desvios” tentam ser reparados pelo Estado, por meio do ECA e de unidades chamadas socioeducativas. O “desviante social”, portanto, é aquele que quebra as regras e, quando uma regra é quebrada, surgem medidas

³³ A categorização do “marginal” traz uma certa repulsa por parte dos indivíduos “normais” que não querem ser marginalizados pela sociedade. Tal fato foi explicitamente observado no discurso do jogador Cafu (em entrevista à imprensa em 11/07/06) que, após a derrota da seleção brasileira para a equipe francesa na copa do mundo, disse que não quer mais ser tratado como um “marginal” pelos brasileiros.

restauradoras: “o dano termina e o prejuízo é reparado, quer por agências de controle, quer pelo próprio culpado” (GOFFMAN, 1988, p. 138).

As unidades socioeducativas têm forte influência nas formações identitárias dos adolescentes, pois, através de identidades “legitimadoras” e “institucionais”, tentam apagar uma provável “identidade de resistência” e outorgar, aos menores, uma nova identidade. Este empreendimento, entretanto, não é fácil e simples, uma vez que, em nossa pesquisa de campo, tomamos conhecimento da grande reincidência de “atos infracionais” com menores que terminam de cumprir as medidas previstas no ECA.

Mesmo sendo impelido a apresentar a identidade dos socialmente “normais”, o estigmatizado pode quebrar com a investidura institucional e assumir identidades totalmente antagônicas a ela. Isto ocorre porque a atividade discursiva, conforme refere Bakhtin (2002), é dialógica, ou seja, é sempre formada numa cadeia ininterrupta de enunciados. O que digo agora é resposta ao que já foi dito e terá, cedo ou tarde, repercussão no enunciado do “outro”, sendo o discurso, portanto, espaço de tensão entre vozes sociais.

Como dissemos no decorrer deste trabalho, a sociedade elege identidades hegemônicas que contribuem para o “mascaramento” do dialogismo discursivo. Nas palavras de Barros (1994, p. 8),

As classes sociais utilizam a língua de acordo com seus valores e antagonismos. Da língua, complexa e viva, surgem os discursos ideológicos que, na maior parte das vezes, escolhem um dos pólos, um dos valores e procura mascarar o dialogismo constitutivo da língua ou suas construções internas.

As identidades hegemônicas são homologadas pelos discursos que circulam na sociedade, uma questão que precisa ser aprofundada em pesquisas posteriores.

Em nossa investigação, os adolescentes assumem identidades antagônicas por se encontrarem numa tensão entre o estigma e a sociedade “normal” e, portanto, fazem emergir a

“identidade da transformação”, por meio, por exemplo, de identidades religiosas e familiares, para mostrar que podem se adequar às expectativas de uma vida mais “normal”.

A constante tensão vivida pelos adolescentes se dá pelo fato de pertencerem a um grupo estigmatizado e terem de apresentar-se como membros “normais” de uma sociedade que, nas palavras de Goffman (1988), acaba oferecendo uma “normalização-fantasma” em troca de uma “aceitação-fantasma”. Em outras palavras, recomenda-se, ao estigmatizado, uma postura de normalidade quando a própria sociedade estabeleceu, por meio de estereótipos, o que é considerado “desviante”. Por isso, segundo Goffman (1988), o estigmatizado pode ter “vergonha” daqueles com quem compartilha o mesmo estigma. Entretanto, o estigmatizado pode tentar reduzir a tensão em que vive, mostrando-se “normal” como qualquer um.

Falar em identidade “normal” e “estigmatizada” não deixa de ser complexo e problemático, uma vez que padrões sociais são relativizados por meio de diferentes contextos. Goffman (1988) afirma que o estigma é um atributo não somente indesejável, mas, acima de tudo, incongruente com o estereótipo que criamos para um certo tipo de indivíduo. Sob este prisma, quem seria “normal”? De um certo modo, nós também não nos desviamos de alguns padrões? Respostas a essas perguntas escapam dos recortes de nossa pesquisa. A propósito, reiteramos Goffman (1988, p. 148-149), para destacar que o estigma

envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais.

As considerações de Goffman (1988) induzem-nos às seguintes questões: “o que o discurso dos informantes dessa pesquisa revela em um outro contexto, quando estão, por exemplo, somente entre eles e em família?”; “não somos estigmatizados e ‘desviados’ do ponto de vista dos

adolescentes e daqueles considerados ‘marginais’?”. Tais questões revelam a complexidade de se analisar as identidades sociais, mas, ao mesmo tempo, enchem-nos de motivação para pesquisas futuras.

Podemos também, parafraseando Ciampa (2004, p. 59), fazer as seguintes perguntas: “infrator é quem comete um ato infracional?”; “O que é um ato infracional?”; “O ato infracional é categorizado como tal, a partir de quais referências sociais?” (Pensemos, por exemplo, no sem número de atos, cometidos por políticos e “pessoas de bem”, que lesam toda uma nação, mas cujos sujeitos não são destinados a unidades de reabilitação social³⁴). Tais questionamentos sociais e políticos mostram que muitos outros elementos estão presentes no “jogo das identidades”, os quais podem ser objeto de novos estudos.

Em termos lingüísticos, poderíamos investigar quais outros elementos discursivos concorrem para a formação das identidades sociais. Reconhecemos assim que o corpus desta pesquisa é rico e possui muitos aspectos a serem explorados; apenas iniciamos a discussão.

Por fim, as perguntas com que iniciamos este trabalho “Quem sou eu?” e “Quem é o outro?” são difíceis de ser respondidas e, talvez, nunca o sejam, porém, a busca pelo ser e pelo devir caminhará com o homem e alimentará, incessantemente, suas inquietações. Em assim sendo, teorias e pesquisas sobre a construção do social e das identidades continuarão na ordem do dia dos estudos da linguagem.

³⁴ À época da Comissão Parlamentar de Inquérito, instituída para investigar o caso de corrupção nos Correios, Antônio Carlos Magalhães Neto, em entrevista ao Jô Soares (em 30/08/05), classificou o comportamento de Roberto Jefferson como infracional, mas desqualificou o comportamento de Antônio Carlos Magalhães, Senador da República e seu avô, enquanto tal. Antônio Carlos Magalhães, quando da votação no Senado Federal, infringiu o sigilo do pleito, quebrando, assim, o decoro parlamentar (infração, portanto).

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail*. São Paulo, Edusp, 1994.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Trad. Lúcia Quental. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ; Pedro M. (orgs). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo, Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Trad. Klauss Gerharrdt. São Paulo, Editora Paz e Terra S.A, 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T.M; CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

ELIAS, Roberto João. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N. 8.069, de 13 de Julho de 1990)*. São Paulo, Editora Saraiva, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança Social*. Coordenação de trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo, Contexto, 2005.

GOFFMAN, Erving. Trad. Márcia Nunes. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

_____. Footing. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ; Pedro M. (orgs). *Sociolingüística interacional*. São Paulo, Loyola, 2002.

GUMPERZ, John J. *Convenções de Contextualização*. Trad. José Luiz Meurer e Viviane Herbele. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ; Pedro M. (orgs). *Sociolingüística interacional*. São Paulo, Loyola, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

_____. *A Identidade cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Louro. Rio de Janeiro, DP & A, 2004.

IBAÑEZ, Roberto. El contexto del evento verbal. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Anais I encontro nacional sobre língua falada e ensino*. 14-18 de março de 1994, Maceió, 1995.

KENDON, A. *Conducting Interaction: Patterns of behavior in focus encounters*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. *Programa de Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa Acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n° 2, p.267-291, jul/dez 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les Interactions Verbales*. Paris, Armand Colin, 1992.

LAKATOS, Eva Maria ; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo, Atlas, 2002.

MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua. Tr. Maria Moraes. In: In: SIGNORINI, Inês (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, Mercado das Letras, 2002.

_____ (org). *Discurso de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

_____. *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A. 10 (2): pp. 329-338, 1994.

PRETI, Dino (org). *Fala e escrita em questão. Projetos Paralelos-NURC/SP*. São Paulo, Humanitas, 2000.

PHILIPS, Susan Urmston. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Trad. Paula Santos. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ; Pedro M. (orgs). *Sociolingüística interacional*. São Paulo, Loyola, 2002.

REIS, José Roberto Tozone. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Sílvia T.M; CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

SANTANA, Luiza Mara de. Alinhamentos entre meninos e meninas na construção de gênero em sala de aula. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Discurso de Identidades: discurso como espaço*

de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to Discourse*. Backwell, Oxford, 1994.

SIGNORINI, Inês. Figuras e Modelos Contemporâneos da Subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (org). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

TANNEN, Deborah. What's in a frame?: Surface evidence for underlying expectations. In: RAY O, Freedlé (ed). *New directions in discourse pressing*. New Jersey, Ablex, 1979.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres Interativos e Esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. Trad. Parmênio Citó In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ; Pedro M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo, Loyola, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

ANEXO 1

Referências ao Estatuto da Criança e do Adolescente, extraído de Elias (2004)¹.

Art. 1º Esta lei dispõe sobre proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados:

- I. Por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II. Por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III. Em razão de sua conduta

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal

Art. 104. São plenamente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos, sujeito às medidas previstas nesta lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Art. 112. Verificada prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I. Advertência
- II. Obrigação de reparar o dano;
- III. Prestação de serviços à comunidade
- IV. Liberdade assistida
- V. Inserção em regime semiliberdade
- VI. Internação em estabelecimento educacional
- VII. Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (...).

Art. 120. O regime semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independente de autorização judicial.

§ 1º É obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizado os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

¹ Somente destacamos os artigos do ECA relevantes para nossa pesquisa e mencionados em 3.1 e 2.1.

Art. 143. É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança e o adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome.

Art. 144. A expedição de cópia ou certidão de atos a que se refere o artigo anterior somente será deferida pela autoridade judiciária competente, se demonstrado o interesse e justificada a finalidade.

ANEXO 2

1. Perguntas prévias para a entrevista com os adolescentes:

1. Como você veio para a unidade?
2. Você tem planos para quando sair daqui? Quais?
3. O que é família para você?
4. Qual sua relação com sua família?
5. Você acha que a religião é importante na vida das pessoas? Por quê?
6. Você fez muitos amigos aqui?
7. Fale um pouco da sua vida antes e depois de ter entrado aqui.

2. Formulário para funcionários (preenchido por nós em folha separada).

1. Nome e formação:
2. Como é feita a seleção de quem entra na unidade?

3. A situação social dos adolescentes que vêm para a unidade:

4. Faixa etária dos adolescentes:

5. A situação jurídica desses adolescentes:

6. O programa de atividades da unidade e seu objetivo:

7. As pessoas que trabalham na unidade (profissão):

8. Problemas mais comuns dos adolescentes:

9. Dificuldades de interagir com eles:

10. Relação com a família:

11. Outras observações:

ANEXO 3

Formulário para líder de ONG religiosa (preenchido por nós em folha separada).

01. Nome e formação:

02. Nome da ONG. Como se estabeleceu o contato com as unidades.

03. Como se estabeleceu o contato com as unidades?

04. O objetivo do trabalho nas unidades e como ele é realizado:

05. Problemas mais comuns dos adolescentes:

06. Dificuldades de interagir com eles:

07. Relação da ONG com os familiares dos adolescentes:

Anexo 4

1 A transcrição dos dados:

A transcrição dos dados coletados se deu segundo normas amplamente utilizadas em estudos de língua falada no Brasil que se encontram resumidas e exemplificadas no quadro abaixo¹.

NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO

| Ocorrências | Sinais | Exemplificação |
|---|--|--|
| 1. Indicação dos falantes | letras maiúsculas referentes aos papéis na interação | D:documentador L:Locutor (adolescente) (1,2 e 3) ² |
| 2. Pausas | ... | me consertar...porque essa vida não é pra ninguém |
| 3. Ênfase | MAIÚSCULAS | ATÉ minha própria irmã que tem treze anos |
| 4. Prolongamento de vogal ou de sílaba | :: | Ah::aí elas já::te mandaram |
| 5. Silabação | - | por-que cada um |
| 6. Interrogação, perguntas | ? | pra unidade? |
| 7. Segmentos incompreensíveis | () | só que na hora né?...qualquer um também... () |
| 8. Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | tem tantos planos (planos...primeiramente) |
| 8. Truncamento lexical ou sintático | / | não/não acho que não |
| 9. Comentários descritivos do transcritor | (()) | isso aqui tu já falaste ((documentador murmura e lê roteiro)) |
| 10. Discurso citado | “ ” | “olha só com tô” |
| 11. Superposição de vozes | [| D com a tua mulher [I2 com a minha |
| 12. Nomes próprios e institucionais. | U, C, D | a gerente dona C |

¹ Normas adaptadas do quadro apresentado por Preti (2000, p. 15)

² Ver Procedimentos (2.2) para detalhes de como usamos as convenções L1, L2, L3, U1, U2, etc.

2 Corpus de Pesquisa

Gravação realizada dia 26 de Setembro de 2005.

Duração das Interações: aproximadamente 14 min. cada, em um total de aproximadamente 43 min.

Documentador: Denilson Silva.

Linha: L

Participante: P

Documentador: D

Locutor: L (1, 2 ou 3; em interações distintas).

Interação 01

- L P
D estou aqui com o L1...16 anos ((barulhos de reposicionamento do gravador))...Ah::como tu vieste
[
L1 tu vai me fazendo eu vou te perguntando
D é...não
[
05 L1 te respondendo
[
D é
L1 te respondendo né?
D isso... como tu veio/como tu vieste pra cá?
L1 pra unidade?
10 D é
L1 cer::tas fases né...foi::primeiro fato foi::porte ilegal de armas que me pegaram...tá entendendo?
outra porque me envolvi em:: formação de quadrilha...estava muito bêbado tá entendendo?
D hum hum
L1 me teleguiaram muito
15 D hum hum
L1 fui pra conversa dos outros...tá entendendo?
D hum hum
L1 e::acabei me prejudicando por isso né?...não me arrependo não...porque::eu tenho certeza que quando sair daqui...tenho fé em Deus tá entendendo?... (com certeza)
20 D mas tu/tu tava noutra unidade e:: vieste pra cá?
[
L1 não tava na delegacia de Bragança mesmo
D Ah::aí elas já::te mandaram direto pra cá?
L1 com certeza
[
D Ah::tá tu és de Bragança?
25 L1 Bragança
D hum tua família toda é de lá?
L1 é
D hum hum...aí tu/estavas falando ainda agora que::tu tens planos né? pra quando sair daqui né...
teu futuro...mas::quais são os planos que tu tens assim?
30 L1 (planos né?)
D é::pra quando tu saíres daqui
L1 tem tantos planos (planos...primeiramente) né...estudar...tá entendendo?
D hum hum...tá estudando já?
L1 não só fazendo cursos
35 D hum hum...()
L1 porque meu documento não::tá aí...tá em Bragança...aí::vão mandar (parece) essa semana
D certo... certo... e assim de profissão...o que é que tu...preten::des assim pro futuro?
L1 assim eu queria ser marceneiro minha profissão...porque meu pai trabalha com isso
tá entendendo?
40 D Ah ele trabalha?

L1 aí eu entendo um pouco
D cer::to...e a tua família?...qual é a tua relação com eles?
L1 é simples
D simples é?e o que é família pra ti?
45 L1 minha família é::todo mundo::juntos
D mas todo mundo quem assim?
L1 meu pai...minha mãe...meus irmão...meus tios...minha avó...meus avós
D [hum hum
tá certo...e...tu pretendes assim...ter família...no:: futuro?
50 L1 com certeza...depende de mim né?
D [hum hum
eu sei...AH quantos são na tua família?
L1 são doze
D doze?certo ((documentador murmura algo lido em seu roteiro de pesquisa))...tu achas
55 que:: a religião é importante na vida das pessoas? ((silêncio))
L1 qual é a pergunta?
D a religião?
L1 acho
L1 ((risos))
60 D ((risos))
L1 ((pausa longa)) não...deixa eu ver...não/não acho que não
D não achas? tu achas que não é importante? porque não?
L1 porque...tem muitas pessoas...que é do bem...(muitas) pessoas que é do mal
65 D ah::
L1 (tem pessoas que) () a vida da pessoa ((barulhos de deslocamento do gravador)) aí religião
é eu sou...deixa eu ver...eu sou::evangélico...
D ah tu és evangélico?
L1 eu fui...
70 D ah tu foste?
L1 agora não né? ((risos)) que tô aqui
D mas tu foste criado na/na igreja...é isso?
L1 criado não...desde os meus:: sete/oito anos
D ah::
75 L1 sete...é...oito...nove anos...sete anos bendizer na igreja...aí eu...entrei pro mundo da
marginalidade ((marginalidade é enunciado entre risos))
D ((risos)) mas a tua família é?
L1 ((risos))
L1 não...sou o único...sou o caçula da família.
D [não?
80 ah::então tu foste o único que ia pra igreja?
L1 não/tu tá falando?
D [não se a tua família é da igreja...se eles são
[Ah é
L1 Ah é
85 D quantos irmãos tu tens?
L1 quatro...(são) quatro mulheres...quatro homens...quatro mulheres
D [quatro [hum
mas todos ainda moram no mesmo lugar?
L1 não cada um agora tem sua família...bendizer
90 D ah::tá:: mas tu:: ainda estavas com eles quando...
L1 [tava/tava
D certo...mas::como como foi assim que tu/começaste a te envolver com...
L1 parei de frequentar...a igreja...parei de frequentar o colégio...aí fui () só que...()
mas Deus vai me ajudar né? com certeza...tenho fé nele...todo dia eu rezo...vou voltar
95 pra minha vida (de) ...passado ((risos)) () (transformar o futuro) ()
[

D é:: e agora

L1 mudou mais assim nos conselho

150 D que tipo de conselho?

L1 todos...todos tipos...do bem...os funcionários todo aí da casa me dá conselho...fala pra mim largar tá entendendo? eu rezo toda noite...tenho uma bibla tô com uma bibla aí lá de Bragança ...muito bonita... aí toda noite eu leio uma página duas três...

D hum...hum

155 L1 é...eu tô começando a acreditar mesmo que sabe...que tem um Deus poderoso no céu::

D sei

L1 com certeza...amigo...nem quando eu tava preso lá em Bragança eles não iam levar nem um:: uma notícia dizer que eu ia morrer

D quem não ia levar?

160 L1 meus amigos não ia levar esse não são meus amigo não...são meus inimigo ((risos))

[((risos)) eu:: sei

D meus amigo...são esses que eu te falei ainda agora...minha mãe...meu pai...minha família...e meu umbigo que nunca me larga

D ((risos)) e o que tu achas dos conselhos que eles te dão aqui?

165 L1 eu acho:: legal ((começa movimentação de entra e sai na sala))

D mas legal como?

L1 ((pausa longa)) todos os tipo de conselho eles dão pro cara mudar e tudo

[hum hum

D fui logo me interessando no meu curso

170 D que curso/qual é o curso que tu estás fazendo?

L1 encanamento hidráulico

D como é?

L1 encana/encanador hidráulico

D encanamento hidráulico?

175 L1 encanamento hidráulico

D ah:: e como é o curso? Tu faz fora...tu::

L1 não é::lá no SENAI () na... avenida... primeiro de não sei quê

D ah:: ((enunciado entre risos))

L1 a gente vamos de/de Kombi e venho de ônibus...das oito as doze...todo dia...um mês

180 D e o que tu aprendes lá?

L1 aprendo vários tipos...mas só que/que tem um mesmo que o cara tem que aprender entendeu? ele explica todos

[hum hum

D mas só... o adolescente só pode aprender só um...aí...o que o cara achar mais fácil de todos

185 ele...() se apropriar ali né? E eu preferi encanamento hidráulico que é o mais fácil e eu entendo mais também

D certo...mas tu queres ser encanador ou::carpinteiro...ainda agora tu falaste que tu querias ser

L1 não os dois eu gosto

[Ah:: os dois

190 L1 só que na hora né?...qualquer um também... ()

D certo...que série tu estás fazendo?

L1 parei na quarta-série...no meio do ano...já ia partir pra quinta já...parei

D mas tu voltaste a estudar aqui?

L1 não não tô estudando

195 D ainda não...mas pretende voltar

[com certeza

L1 tá certo ((silêncio))

L1 acho que saiu legal

D ((risos))

200 L1 ((risos))

Interação 02

- L P
D estou aqui com o L2 16 anos...gravando...como foi que tu vieste pra cá?
L2 ah:: eu vim pra cá:: me meti em muita coisa...roubando...comecei a fumar cedo des/desde os meus
oitos anos de idade...fumava cigarro...bebia já...aí:: saía pra rua pra vender:: nessas que eu saía pra
vender eu fugia de casa...eu gastava todo dinheiro...da venda...chegava em casa sem nada...eu fui
me metendo...fui me envolvendo...quando vi que não
05 []
D hum hum
L2 já tava nesse mundo... (não deu) mais...como parar... e agora... só eu saindo daqui::
[]
D hum hum
L2 e:: me consertar...porque essa vida não é pra ninguém...eu digo mesmo...essa vida aqui não leva a
10 nada...leva só duas coisas
D o quê?
L2 ou leva o cara...pro cemitério... ou o cara fica aleijado pro resto da vida dele
D hum::hum:: tu és de Belém mesmo?
L2 Sou
15 D ma/tu estavas noutra unidade antes de vir pra cá?
L2 hum hum... noutra
D certo ((silêncio)) quais são os planos que tu tens pra:: quando tu sair daqui...planos pro futuro?
L2 é:: os planos que eu tenho pra quando sair daqui é pegar...trabalhar...mudar de vida...arranjar
emprego...já tenho já:: mulher e filho tudo
20 D quantos filhos?
L2 só um
D qual é a idade?
L2 nove meses
D nove meses? Bem novinho né?
25 L2 hum::hum:: é só que eu quero...sair daqui..trabalhar...comprar minha casa...meu terreno...levar
minha vida dignamente...é só que eu quero
D tu estás trabalhando já? ...com que?
L2 tô trabalhando com nada
[]
D fazendo cursos?
30 L2 faço artesanato...não...curso não faço...faço artesanato...artesanato de canudinho...faço vendo
[]
D ah eu sei
L2 só a única coisa que eu sei fazer
[]
D aque-les
[]
L2 cordões
35 D aqueles cordões né?...tá certo
Ah:: e o:: que é família...pra ti?
L2 ah:: família pra mim...é:: é o cara tá sempre...do lado da mãe dele escutando os conselhos e ...
tudo o que a mãe dele fala pra ele...sabe...nunca/nunca se envolver nesse tipo de coisa que eu
me envolvi...isso não é nada bom...não é bom
40 D por quê?
L2 porque é um mundo...que...o cara vê assim que...não tem mais volta...pra uns não tem mais volta
...ficam nessa vida o tempo todo...mas ou-tros têm ((silêncio))
D e os teus pais...eles... ((começa barulho de entra e sai na sala))
L2 hum:: os meus pais...pai eu não tenho...tenho padrasto..mas considero ele muito como meu pai
45 ...me criou desde os meus cinco anos de idade...e até hoje... () tá me ajudando no que pode
...me aconselha muito...ele minha mãe às vezes ATÉ minha própria irmã que tem treze anos...
até ela também me aconselha pra:: nunca mais fazer esses tipos de coisa...mudar de vida...é
só que eu quero quando sair daqui...mudar de vida perto da minha família
D hum::hum:: e quantos irmãos tu tens?
50 L2 só uma irmã
D só uma irmã?

- L2 treze anos ((barulhos de funcionário mexendo no armário))
D certo...hum...acho que isso aqui tu já falaste ((documentador murmura e lê roteiro))...hum..mas como é assim...a tua relação com a tua família não só com a tua mulher e/e teu filho mas....
- 55 L2 [com a minha família é:: a relação
é muito boa...eu vou sempre::final de semana...eu vou lá ver minha família...às vezes...eu apronto uma final de semana...saio...nem saio às vezes direto pra ir pra casa...vou ver meu filho...pra depois ir pra minha casa...mas depois me explico pra minha mãe:: tudo certo
D hum::hum:: tu estás já:: quase pra sair daqui não?
- 60 L2 já...meu relatório já foi...tô esperando ele vim...
D e quando é a audiência?
L2 a audiência...acho que deve ser...lá pra banda do dia 20...desse outro mês agora
D mês de outubro...bem próximo né?
L2 hum::hum::
- 65 D ah:: tu achas que a religião é importante na vida das pessoas?
L2 acho
D por que?
L2 porque cada um (não é ser crente) cada um com sua religião...quando chega aqui...que a gente faz o momento reflexivo...e:: pra nós...não importa o tipo de religião
- 70 D [hum::hum::
L2 importa é que a gente tenha fé em Deus
D hum::hum:: vocês recebem visitas aqui né?
L2 D ((ONG evangélica))
D ah:: como é?
- 75 L2 eles vêm aqui... a gente canta hinos...aí as vezes chega pessoas novas com eles também...dão um pedaço do seu testemunho...que Deus fez na vida deles... e assim vai ((silêncio))
D [hum::hum::
e o que tu achas do que eles falam?
L2 eu acho:: que é:: uma lição de vida ((silêncio))
- 80 D como assim uma lição de vida?
L2 uma lição de vida porque:: aquelas pessoas que quiseram mudar mesmo REalmente...tão ao lado do Senhor
D eu sei...ah:: e durante esse tempo...seis meses né que tu estás aqui?
L2 sete
- 85 D sete meses já...um bom tempo né? tu fizeste muitos amigos?
L2 [hum hum
fiz...muitos amigos...até as vezes inimigos aqui mesmo...mais depois... a gente se acerta...todo mundo fica:: tudo normal ((silêncio))
D hum hum por que inimigos?
- 90 L2 sabe...às vezes...porque aqui...tem... (a lei/do) estatuto da criança e do adolescente...que é o ECA
[
D hum::
L2 então...eles...eles faz as leis deles pra lá...aqui dentro...é a gente que faz as nossas leis...aqui ninguém pode/xingar a mãe de ninguém...se xingar...ou morre...ou fica aleijado
- 95 D AH é? isso entre vocês?
L2 entre nós
D hum:: mas como é feito isso?
L2 oi?
D como é feito essas leis assim...é um falando pro outro...como é? os mais velhos?
- 100 L2 [a gente
D os mais velhos...que/que fazem a lei?
L2 ninguém pode mexer com a mãe de ninguém...se:: se cair um estrupador morre ...
[hum hum
D
L2 sabe...muitas coisas que acontece
- 105 D eu sei...como/como o que por exemplo?
L2 pixador morre também (não fica vivo) morre...então até às vezes vira lavadeira

[ah é aqui?
 D não aqui:: em cadeia né...
 L2 não aqui:: em cadeia né...
 D ah:: tá ((depois de muito tempo, movimentação começa novamente)) mas aqui não... não pode né?
 110 hum... certo... mas então como tu falas que/que tem a ... vocês fazem essas leis... mas na verdade... não pode... não tô entendendo
 L2 a gente faz... mas só que:: aqui não pode fazer isso aí... a gente não pode agredir ninguém
 D ah:: tá
 L2 em outras casas
 115 D ah::
 L2 U1 U2... U3 ((unidades de internação para menores infratores))
 [eu sei...
 D eu sei...
 L2 tudo isso/acontece
 D e... e os teus amigos... lá de on/onde tu moravas... que tu me falaste que tu foste te envolvendo...
 120 com algumas coisas...
 L2 foram:: se afastando de mim... eles me davam conselho eu não escutava... queria nem saber e... ia me metendo na... na gandaia... falavam pra mim... olha não vai te meter com ele... ele é errado e tal ... vai dá só tu na cabeça... e eu nem ligava pra isso e ia me embora... saía... mamãe não deixava às vezes ir pra festa... só esperava ela dormir... quando ela dormia... eu pegava a chave de casa e ia me embora... pra festa... só voltava só quando a festa já tinha acabado e a mamãe me esperando na frente de casa com o cinturão...
 125 [hum:: hum::
 D eu sei que eu tava errado... mas o que que eu posso fazer... já tinha feito
 L2 eu sei... ((a esta altura não havia mais movimentação))
 D e assim... como tu falarias... de um modo geral... como era tua vida antes e depois de vir pra cá?
 130 L2 minha vida antes... era... tranquila... ia pra igreja todos os domingos?
 D igreja? que igreja?
 L2 quadrangular
 D ah:: você é:: evangélico?
 135 L2 hum:: hum:: eu ia... todo domingo eu sempre ia () fui me envolvendo (não queria nem saber) já não ia... às vezes assim... pegava o dinheiro da oferta... que minha mãe me dava... eu gastava tudinho... gastava... não queria nem saber... ia me embora
 D gastava com o que?
 L2 gastava em bebida cigarro... e:: gastava tudinho... chegava com a mamãe ela disse "e aí rapaz tu desse?" "dei!" ... mentindo pra ela... ela pensava que eu tinha dado a oferta... mas quando não tinha dado nada
 140 D hum:: hum::
 L2 muitas vezes dinheiro de dízimo que ela me dava... eu não entregava... gastava tudinho
 D eu sei... e o que tu achas dos conselhos que eles dão aqui?
 145 L2 conselho aqui... eu acho bom... sabe... os conselho que eles dão aqui são muito bacana... principalmente na atividade que a gente faz dia de quinta... eles aconselham a gente... quem quer parar com essa vida pára... porque isso não é pra ninguém... isso nunca dá em nada... dá sempre em cadeia... nunca dá futuro... inclusive quando esse prédio tava na Almirante... tinha um cara que ele era ex-ladrão... era de maior... mostrou pra gente as (condições) que ele tava... "olha só com tô ... não tenho nada... antigamente tinha um sapato bacaninha... uma roupa bacaninha pra sair... dinheiro todo tempo no bolso pra curtir... e agora olha como tô... todo fudido... não tenho nem onde cair morto" então isso pra mim... pra mim foi uma realidade... então é uma coisa que eu não quero pra mim nunca... também não quero nunca mais... a minha mãe também... sempre me aconselhou... pra nunca mais fazer esses tipos de coisa.
 150 D certo... ok... acho que é isso... quer falar mais alguma coisa?
 L2 não
 D não?... tá bom... certo
 155

Interação 03

- L P
D tô aqui com o L3 17 anos...ta quase um mês no U gravando...com tu vieste pra cá pra unidade?
L3 (tava) no U2 ((outra unidade))
D tu tava no U2? aí vieste pra cá?
L3 hum hum
- 05 D ah::mas assim...o que aconteceu pra tu...teres vindo...ah
[
L3 me meti num ato infracional
[
D foi? como o quê?
L3 ()
D ah:: tava sozinho? o::
[
- 10 L3 tinha outro comigo
D ah::mas foi em Belém?
L3 Marabá
D ah tu és de Marabá?
L3 ((meneia a cabeça))
- 15 D certo...tua família é de lá também...de Marabá?
L3 ((meneia a cabeça))
D quais são os planos que tu tens assim...pra quando tu saíres daqui...o que tu pretendes fazer?
L3 tô fazendo um curso aí...tô querendo concluir esse curso aí...(quando eu) saio já com uma profissão
...saio já...(vou) botar uns currículo...aí nos lugares...aí pra ver se arranjo serviço
- 20 D hum::qual é o curso?
L3 é::encanador hidráulico
D ah:: aí...tu vais tentar depois...conseguir
L3 isso...tô começando o curso...meu primeiro dia hoje...achei bom o curso lá
D tá gostando?
- 25 L3 ((meneia a cabeça))
D vocês saem pra fazer esses cursos?...como é que é?
L3 é... a gente sai...todo di/todo dia de manhã...a gente faz o...as coisa que tem pra fazer na unidade...
a gente limpa alguma coisa que tá suja aí...aí a gente vai...tem que tá lá oito hora...aí quando dá
meio dia a gente retorna de volta pra cá
- 30 D ah::é a manhã inteira lá aprendendo?
L3 é
D ah::certo...quais são assim outros planos...que mais planos tu tens assim pro futuro quando tu
saíres daqui?
L3 formar uma família né? Mudar de vida...
- 35 D formar uma família? o que é formar família?
L3 formar uma família é assim...vamo supor ((silêncio)) não sei nem dizer (como é que é)
D ((risos)) o que é família? ...pra ti?
L3 família pra mim...é ter uma mulher...filhos...meus parentes perto de mim tudo ()
D certo...e: a tua família é de Be/Marabá?
- 40 L3 Marabá
D Marabá...tá...e como é a tua relação com eles?
L3 é::antes deu cometer:: os atos infracionais...que eu andei cometendo por lá...ia tudo bem...aí
eu come/comecei a cometer atos infracionais...aí...foi indo foi indo...aí até/eles não me mandaram
embora de casa eu saí de casa porque:: tava dando trabalho demais...aí eu arriscava a vida deles
- 45 ...e da filha deles...que ele tem uma filha
D ele quem?
L3 meu tio tio meu que mora lá.
[
D ah::
L3 eu não tenho pai nem mãe
- 50 D certo aí eles te criaram...é isso?
L3 eles que me criaram
D ah...mas tu ainda tens contato com eles lá?
L3 agora não tô tendo contato...que...eles tão tentando entrar em contato com eles...de lá

D mas quem mais mora contigo...é só tu...teus primos
[
55 L3 só eu...minha prima...meus dois tios só...tio e tia
D tem irmãos?
L3 não
D certo...tu achas que:: a religião é importante na vida das pessoas...a religião?
L3 é::
60 D por que?
L3 a religião fala/fala muitas coisas...tem/tem muita pessoa que não sabe...que não dá valor...não pega uma bíblia pra ler...não pega nada...a gente lê uma bíblia...a vez a gente tá com a cabeça quente...a gente chega a lê uma bíblia...a gente alivia a cabeça... (quando) a gente...vamo supor...chega uma pessoa crente...conversa com a gente...a gente parece ...aí limpa a alma do cara ...(na hora)
[
65 D hum hum
L3 parece que... evapora toda aquela raiva do cara que o cara tava tendo...passa tudo aí...
D hum::hum:: e...parece que vocês têm...uma visita aqui né?
L3 tem visita...só que eu não tô recebendo visita...daqui
[
D Ah tá daqui
70 D mas o o tu seguias uma religião já:: antes de vim pra cá?
L3 só/só na igreja católica
D é?mas...o que é/o que é que tu achas assim...do que...a igreja fala...as igrejas falam?
L3 fala/fala muita coisa...o amor de Deus...a gente...de ter...amor por um/amar o próximo...ter a compaixão,né? Muita coisa... ela fala
75 D certo:: tu falaste que tu não tá recebendo visita...por que tu não podes ainda?
L3 porque...eles ainda...não entraram em contato com meu tio..aí... por i/por isso que eles/eles tão tentando entrar em contato pra ver como é que vai ficar...essa minha relação familiar com eles
D ah certo...não eu tava perguntando...porque não tem um grupo que vem de igreja...uma coisa assim...que vem aqui falar com vocês...era isso que eu tava perguntando...tu assistes?
[
80 L3 AH assisto
D e como é?
L3 acho bom...aquele momento né...() final de semana eles vêm aí...só que:: aconteceu um negócio aí final de semana que eu não gostei
D e:: o que foi?
85 L3 é que...tem outros/outros menino né... que é mais pra frente...assim..fizeram uma brincadeira aí...Aí tava boa a brincadeira (mas) na hora avacalharam a brincadeira...aí os crente já ficaram tudo...tudo assim...não falaram nada né..depois o...crente que veio aí...falou que/não gostou desse negócio e tal...só...que ele falou::que::nu ía::largar de amar a gente...foi um erro né?
D mas::que brincadeira foi?
90 L3 foi uma brincadeira dum/duns bombom...que eles fizeram aí..pra gente...tinha um dado...aí a gente tinha que dá o/o número seis...aí tinha duas luva...a gente botava as luva...aí já ia repassando o...dado...quem dava o seis/na hora que dava o seis...de novo...a gente já passava...pra quem abria primeiro a caixa...quem compra/comia mais bombom
D hum:: tá
95 L3 aí teve um lá que pegou a caixa de bombom e já saiu correndo pra cá já
D ((risos)) aí não gostaram?
L3 teve uns que não gostaram...eu mesmo fiquei com vergonha deles...o que o pessoal vai pensar...ah rapaz...aqui só tem um monte de::de que::tudo...parece gente assim...parece bicho
D eu sei::aí tu não gostaste...mas tu brigaste depois
100 L3 não:: não falei nada..fiquei calado...(vou) falar né?
D cer::to tu tens muitos amigos aqui?...fizeste
[
L3 amigo::
tem um bocado de amigo aí...isso:: não é amigo não
D o que é amigo?
105 L3 amigo:: é o que leva o cara pro caminho bom...tem muitos aí que chama a pessoa...igual hoje...eu peguei o vale...foi a...primeira vez que eu fui pro curso...aí era/era pra pegar de/dez vale...aí já falaram no meu ouvido que não era pra entregar pra gerente...aí eu vinha pensando pensando...aí eu falei não eu vou entregar que/eu...quanto mai/quanto mais confiança eles tiverem em mim...mais eles::vão me dá confiança
110 D a gerente? que gerente?

- L3 a gerente dona C
D a:: a dona C
L3 aí eu cheguei...na hora que eu cheguei fui entregando logo os dez vale pra eles
D hum::hum:: por que...quando vocês saem pro curso...vocês saem:: vocês saem sozinhos?
115 L3 é
D tá
L3 () eu nem tinha () tinha aí...arranjei uma namorada aí...aí eles me deram...aí eu fui final de semana dia de domingo pra mim ir pra lá...aí eu retornava no domingo mesmo...quando dava
[
certo
D
120 L3 o horário de voltar...se fizesse isso já já..de não trazer o vale...aí já ia já ia cortar já...por isso eu não faço..se eu se eu tô querendo ir pelo certo...porque se o cara for ser...como eles dizem aqui...se teleguiar...o cara vai...nunca o cara sai daqui
D quem que fala em teleguiar?
L3 muita gente...muito muito ((gaguejando)) () já tem outro tipo...parece que eles não tem assim...
125 aquela força de vontade de mudar
D por que?
L3 não sei porque...fala uma coisa dessas pro colega...(falar)... a gente vai receber um vale...o gerente ...já fala "olha a responsabilidade é de vocês...de pegar esse vale entregar na nossa mão"... da da semana todinha pra gente andar de ônibus...ir e voltar...aí já chego...bora pegar os vale...bora vender...bora beber...bora...fazer isso com o vale...com o dinheiro do vale...pensei muito aí sabe ()
130 D hum::hum:: eles dão o vale aí depois vocês devolvem?
[
L3 não...a pessoa tem ((gaguejando)) uma mulher no SENAI...que ela distribui os vale...pro pessoal...que é de internação
[
D Ah:: tá cer:: to
135 L3 ela dá o vale...aí a gente chega aqui...dá os 10 vale pra eles...eles guardam...aí...todo dia eles deixam dois vale pra ir e voltar... pra quando já... a gente só vai a primeira vez...hoje foram deixar a gente... que a gente não conhecia lá...depois não...() a gente pega o ônibus (já sabe)...qual é o local... a gente vem embora...vai e volta dois vale...dá pra semana todinha...(dez) vale
140 D hum::hum:: e os teus amigos de lá/de lá donde tu moravas?
L3 meus amigo...num era amigo também
D por que?
L3 porque levavam carro..tavam fumando droga...quando eu tava em casa...quando eu não tinha amizade...não fumava...não bebia...quando me pegaram já já fumando...já bebia...já usava droga...
145 fazia um monte de coisa...negativa já...amigo amigo...amigo pra mim agora amigo é aquele que leva o cara pro bem...chama o cara pra ir pra uma igreja...leva o cara pro bem...não é chamar o cara pra ir pro buraco
D hum::hum:: e:: o que tu achas do que eles te falam...do que o pessoal te fala aqui?
L3 pessoal como?
150 D o pessoal...o pessoal que trabalha:: eles conversam contigo...
L3 o pessoal...eles conversa comigo...dá conselho pra mim
D e o que tu achas disso que eles falam?
L3 acho que...isso que eles tão falando não é errado...acho que eles tão dando conselho pra pessoa seguiu né a regra? O cara quanto mais melhor é melhor ainda pro cara...logo que cheguei...quando cheguei ontem...tem uma monitora aí...ela me deu força pra mim sair esse final de semana...
155 fala...ela reuniu a:: equipe dela com a equipe técnica...ela tava falando pra mim...e eu já tinha falado mal dela já...aí eu cheguei ontem pra ela e pedi desculpa pra ela...porque..falei mal dela... coisa que não...devia...falei mal duma pessoa que me ajudou me ajudou a sair.
[
D hum::
160 D eu sei...ah:: como tu dirias assim:: fazendo um resumo assim... da tua vida como tu dirias...que era tua vida an::tes e depois de ter vindo pra cá?
L3 minha vida antes...era...só de de (de viver) viver essa vida que eu tava levando lá fora...não dá... foi até bom eu vir pra cá...que aqui eu tô fazendo curso...vou pra escola...tenho comer...tenho o que beber...não tô fumando droga...eu/eu fumo meu cigarro...mas no é lá essas coisas...não bebo mais
165 D cer::to ok...obrigado viu?
L3 tá certo